



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

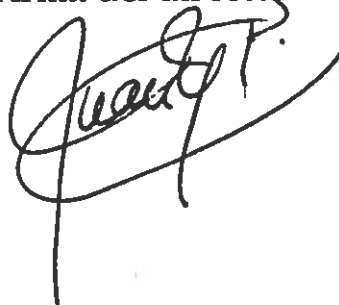
Jesús Domínguez Castillo

CONCEPTOS INTERPRETATIVOS Y
PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS EN LA
EXPLICACION HISTORICA
Y SUS IMPLICACIONES
EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Tesis doctoral realizada bajo la dirección de

Juan Ignacio Pozo Municio

Firma del director

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juan I. Pozo', written over a horizontal line.

Departament d'Història Moderna i Contemporània
Facultat de Filosofia i Lletres
UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA

Barcelona, 25 de febrero de 1993

Tu

12

100

*A Pilar,
por tantas cosas*

INDICE

Introducción	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Conceptos y procedimientos en la renovación de la enseñanza de la historia en España e Inglaterra.....	11
---	-----------

I. PRIMERA ETAPA: DIFERENTES SOLUCIONES PARA LA RENOVACION DE LOS CONTENIDOS.....	17
<i>España: el triunfo de una historia conceptual e interpretativa....</i>	
<i>Inglaterra: la "New History" da la primacía a los métodos.....</i>	17
II. SEGUNDA ETAPA: REFLEXION TEORICA, INVESTIGACION EDUCATIVA Y DEBATE EN TORNO A LOS CONTENIDOS Y LOS MÉTODOS.....	29
<i>España: el debate sobre los contenidos metodológicos y la reforma educativa</i>	29
<i>Inglaterra: el debate sobre la historia como "forma de conocimiento" y el "National Curriculum".....</i>	47
III. TERCERA ETAPA: HACIA UN EQUILIBRIO DE CONTENIDOS (TEMATICOS Y METODOLOGICOS) EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	60
<i>España: los contenidos de historia en el nuevo currículo.....</i>	60
<i>Inglaterra: la historia en el "National Curriculum" y la necesidad de un "mapa del pasado".....</i>	71
<i>Investigación psicopedagógica e interacción de conceptos y procedimientos en el aprendizaje de la historia.....</i>	77
<i>Conclusión del capítulo.....</i>	79

CAPÍTULO 2

Características y tipos de explicaciones en historia.	
Un modelo integrado de explicación histórica.....	83

I. UNA CONCEPCION EQUILIBRADA Y FLEXIBLE DE LA HISTORIA, PARA UNA ETAPA CRITICA	86
---	----

	<i>La historiografía en el siglo XX</i>	87
	<i>Sociedad e individuo</i>	94
	<i>Regularidades y particularidades</i>	98
	<i>La "lógica de la historia": el diálogo entre hipótesis teóricas y datos empíricos</i>	107
II.	PROCEDIMIENTOS DE EXPLICACION EN HISTORIA.....	117
	<i>Leyes, hipótesis y explicaciones</i>	118
	<i>La explicación causal</i>	129
	<i>La explicación intencional</i>	136
	<i>Narración y explicación histórica</i>	143
III.	EJEMPLOS DE EXPLICACION HISTORICA.....	148
	J. Fontana: <i>La quiebra de la Monarquía Absoluta</i>	149
	J. Torras: <i>Liberalismo y rebeldía campesina</i>	162
IV.	UN MODELO INTEGRADO DE EXPLICACION: CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	166
	<i>Un posible modelo integrado de explicación en historia</i>	166
	<i>Conceptos interpretativos y procedimientos explicativos en la enseñanza de la historia.</i>	176
	<i>Conclusión del capítulo</i>	187

Capítulo 3

Desarrollo cognitivo y aprendizaje de la historia..... 193

I.	CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS EN EL DESARROLLO COGNITIVO	196
	<i>Piaget y el desarrollo cognitivo de los alumnos</i>	196
II.	INVESTIGACIONES PIAGETIANAS SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LOS ADOLESCENTES.....	HISTORICO EN 209
	<i>El desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica de los alumnos</i>	209
	<i>Discusión</i>	215
III.	INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS EXPLICACIONES CAUSALES EN HISTORIA.....	218

<i>D. Shemilt, (1980)</i>	220
<i>Pozo, Asensio y Carretero (1986)</i>	225
<i>Pozo y Carretero (1989)</i>	229
<i>Discusión</i>	233

IV. INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION

INTENCIONAL O POR EMPATIA EN HISTORIA.....	238
<i>Dickinson, A. y Lee, P. (1978 y 1984)</i>	238
<i>Shemilt, D. (1984)</i>	243
<i>Domínguez, J. (1986)</i>	246
<i>La propuesta del S.R.E.B.</i>	248
<i>Ashby, R. y Lee, P. (1987)</i>	250
<i>Discusión</i>	252
<i>Conclusión del capítulo</i>	256

CAPITULO 4

El aprendizaje de la explicación histórica: estudio empírico sobre el aprendizaje de las explicaciones causales e intencionales en historia.....

261

I. OBJETIVOS E HIPOTESIS.....	265
-------------------------------	-----

II. ESTUDIO PILOTO.....	269
-------------------------	-----

<i>Sujetos y metodología</i>	270
------------------------------------	-----

<i>Ejercicios y cuestionario</i>	271
--	-----

<i>Resultados</i>	275
-------------------------	-----

<i>Posibles errores e insuficiencias de la prueba piloto y modificaciones para la prueba definitiva</i>	283
---	-----

III. DESCRIPCION DE LA PRUEBA DEFINITIVA.....	290
---	-----

<i>Sujetos y metodología</i>	290
------------------------------------	-----

<i>Los cuestionarios</i>	295
--------------------------------	-----

IV. EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS: CRITERIOS PARA EVALUAR

LAS RESPUESTAS.....	313
---------------------	-----

<i>Resultados y comparación entre los grupos</i>	314
--	-----

V.	EL APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION CAUSAL: CRITERIOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	317	
	<i>Niveles de explicación causal y criterios para la evaluación de las respuestas.....</i>	317	
	<i>Comparación de la distintas escalas de niveles.....</i>	353	
	<i>Resultados y comparación entre los grupos.....</i>	360	
VI.	EL APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION INTENCIONAL: CRITERIOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	373	
	<i>Niveles de explicación intencional y criterios para la evaluación de las respuestas.....</i>	373	Resultados y
	<i>comparación entre los grupos.....</i>	407	
VII.	CONCLUSION FINAL.....	426	

Apéndices

Apéndice I: Documentación de la prueba piloto	451
Apéndice II: Documentación de la prueba definitiva	467
Apéndice III: Documentación utilizada en la fase de enseñanza de la prueba.....	497
Apéndice IV: Soluciones a los cuestionarios de la prueba definitiva	505
Apéndice V: Explicación causal: ejemplos de respuestas clasificadas por niveles.....	531
Apéndice VI: Explicación intencional: ejemplos de respuestas clasificadas por niveles.....	555
Apéndice VII: Bibliografía.....	577

Introducción

En su momento me pareció casi un hecho banal, pero aquella tarde marcaría un cambio de importantes consecuencias en mi vida profesional. Había acudido, amablemente invitado, a una reunión del *Seminario Permanente de Historia* del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. La reunión de trabajo se celebraba en una pequeña aula de los locales que el ICE ocupa en un anexo del espléndido -aunque entonces mal conservado y algo destartalado- edificio modernista del hospital de Sant Pau. Sobre la mesa, había apilados numerosos ejemplares de unos desconocidos cuadernillos para la enseñanza de la historia, que el ICE acababa de editar. El azar me había llevado a formar parte del pequeño grupo de profesores que, en octubre de 1977, iniciaba la experimentación de un proyecto inglés de materiales didácticos para la enseñanza de la historia: el *History 13-16*.¹ Para un profesor con poca experiencia como yo, aquellos cuadernillos sobre detectives y oscuros misterios del pasado no podían dejar de resultarle algo demasiado lúdico y falto de contenido histórico. Con todo, pudo más mi determinación por participar en aquella experiencia de renovación didáctica e ir así, poco a poco, cubriendo mis carencias casi absolutas de conocimientos pedagógicos; acepté por tanto participar en la experiencia y formar parte de aquel Seminario.

Fue sin duda una coincidencia que, en aquella misma reunión del Seminario, conociera también la existencia de los materiales del *Grup "Germanía 75"*. Uno de los miembros del seminario, que formaba parte de aquel grupo nos mostró un ejemplar de la primera edición impresa de *Historia, materiales para la clase*.² Era la primera vez que los veía, y me pareció que eran los materiales didácticos que mejor se adecuaban a la idea que yo tenía de lo que había de ser la enseñanza de la historia. Recuerdo que salí de la reunión bastante perplejo, y no era para menos. Me había comprometido a participar en la experimentación del *History 13-16*, un proyecto excesivamente orientado -al menos esa fue mi primera impresión- hacia la enseñanza de destrezas y métodos en la historia, pero a la vez, en aquella misma ocasión, había descubierto los materiales del Grupo Germanía que aunaban, de manera excelente a mi parecer, unos contenidos relevantes y bien seleccionados desde una perspectiva marxista junto a unos

¹ Véase SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT: *A New Look at History y What is History?*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1976. Estos materiales ingleses fueron directamente traducidos en una edición experimental de 1977 por parte del ICE de la Universidad Autónoma. Dos años más tarde se hizo una primera adaptación de este curso de introducción a la historia (GRUP EINA: *Fem Història. Primera fase de investigació*, Barcelona, Universidad Autónoma, 1979), compuesta por una guía didáctica y 12 cuadernillos.

² GRUP GERMANIA-75: *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)* (3 vol.), Valencia, ICE de la Universidad Literaria, 1977, 1978 y 1979.

métodos de enseñanza activos y participativos. En los años sucesivos, el trabajo con estos dos proyectos de materiales me haría descubrir poco a poco las virtudes de aquel que inicialmente no había despertado mis ilusiones, y las insuficiencias del que, en un primer momento, llegué a ver como unos materiales casi perfectos.

Esta anécdota es sin duda trivial en sí misma, pero me he permitido recordarla aquí con objeto de poder comprender mejor tanto el carácter como el objeto de esta tesis. Respecto de su carácter, ese episodio de mi vida profesional pone de relieve el lugar central que ineludiblemente ocupa la experiencia práctica en todo estudio o investigación sobre la enseñanza. En efecto, la realización de una tesis sobre la enseñanza de la historia, o de cualquier otra materia, no puede ser sólo un ejercicio de lucubración teórica. La enseñanza es ante todo un oficio -un arte, en el sentido más tradicional del término- y, como tal, conlleva necesariamente un doble componente de reflexión y conocimiento teórico, por una parte, y de experiencia docente, por la otra. Pero además aquel encuentro con los dos proyectos didácticos, ilustra con claridad la parcela concreta de la enseñanza de la historia que más me ha preocupado desde entonces, y a la que he dedicado un esfuerzo de investigación y reflexión que ha llegado hasta la culminación de esta tesis doctoral. Me refiero a la falsa disyuntiva entre contenidos y métodos que tantas veces ha estado en el centro de los debates y reflexiones de estos últimos años sobre la enseñanza en general y, muy particularmente, sobre la enseñanza de la historia. Veremos con más detenimiento esta cuestión, al analizar lo que ha sido la evolución de la enseñanza de la historia durante estas dos últimas décadas, pues es en ese contexto en el que cobra su mayor sentido este trabajo que hoy presentamos. Ahora continuemos presentando sus orígenes y objetivos.

En aquel momento -han pasado ya algo más de 15 años- tanto la filosofía como los materiales del proyecto *History 13-16* pusieron en cuestión mis presupuestos teóricos sobre la historia y su enseñanza, mucho más identificados por entonces con los del Grupo Alemania. El contraste entre ambas formas de plantear la enseñanza de la historia era evidente: el proyecto británico era didácticamente más atractivo pero, sobre todo, desde un punto de vista educativo, su planteamiento era más completo y coherente; en contrapartida, su concepción de la historia me parecía simplemente obsoleta y, desde ese ángulo, veía el proyecto de Alemania mucho más convincente y actual. En definitiva, por una razón u otra, ninguno de los dos proyectos resultaba completamente satisfactorio, lo que me provocaba numerosas preguntas para las que no hallaba respuestas apropiadas. ¿Partían los dos proyectos de concepciones radicalmente diferentes sobre la naturaleza de la historia, o simplemente compartían una concepción similar aunque cada uno hiciera destacar aspectos diferentes de aquella? ¿No sería que las diferencias procedían más bien de planteamientos educativos distintos y no de una diferente concepción sobre la historia? ¿En qué medida los resultados de la investigación sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje

invalidaban la apuesta de los materiales de Alemania por hacer que los alumnos comprendieran una historia explicativa de corte marxista? La búsqueda de respuestas a éstas y otras preguntas similares me llevó a estudiar las investigaciones y experiencias británicas sobre la enseñanza de la historia. En 1982, merced a una beca de la Dirección General de Política Científica, pude hacer dos cursos de postgrado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, e iniciar así lo que ha sido mi trabajo de investigación sobre la explicación histórica y su aprendizaje por los alumnos, que ahora presento en estas páginas.

Dos problemas atrajeron en particular mi atención. El primero de ellos, concerniente a lo que podríamos llamar la naturaleza del conocimiento histórico, me condujo a la distinción, que resultará clave en el presente trabajo, entre conceptos sustantivos sobre el pasado histórico (es decir, instrumentos interpretativos utilizados para dar sentido a los datos y hechos del pasado, como por ejemplo *Antiguo Régimen*, *Monarquía Absoluta*, *Revolución liberal burguesa*, etc.) y procedimientos explicativos (a saber, formas concretas de poner en relación y articular esos datos y hechos históricos). El segundo problema al que también he dedicado una gran parte de mi estudio fue el relativo a las teorías e investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la historia por alumnos adolescentes. Los datos que se empezaban a manejar a este respecto hace unos años eran francamente preocupantes pues señalaban serias dificultades para el aprendizaje de la historia durante esas edades. Ambas cuestiones, relacionada la una con la disciplina y la otra con los alumnos, eran la expresión concreta de dos de las principales fuentes de conocimiento y reflexión que nutren esta parcela híbrida del conocimiento que denominamos didáctica de la historia.

La confluencia de estos dos focos de interés se concretó finalmente en una investigación sobre el ámbito particular de la explicación histórica y su aprendizaje por los alumnos. Creo encontrar dos principales razones en la elección de este tema como objeto concreto de mi investigación: la primera, el ser la explicación el lugar donde parece hacerse más evidente y decisivo el encuentro entre los conceptos históricos y los procedimientos explicativos utilizados por los historiadores, lo que me permitía estudiar el juego de sus interacciones; y la segunda, por cuanto la explicación histórica constituye seguramente el núcleo central del aprendizaje de nuestra materia: un alumno podrá decirse que sabe historia en la medida en que sea capaz de dar adecuadas explicaciones de los hechos históricos, en otras palabras, en la medida en que sepa situarlos convenientemente en su contexto y poner de manifiesto las relaciones entre los factores o circunstancias que puedan haber intervenido. Por consiguiente, esta tesis tiene dos primeros objetivos estrechamente relacionados el uno con el otro. El primero de ellos, *analizar las características particulares que presenta la explicación en historia, distinguiendo el papel que juegan en ella los conceptos y los procedimientos explicativos causales e intencionales*. El segundo, *investigar empíricamente el efecto que tiene en el aprendizaje de la explicación*

histórica la enseñanza de los conceptos e hipótesis interpretativas, por un lado, y los procedimientos de explicación causal e intencional, por el otro .

Mi interés por estos problemas de la enseñanza de la historia comenzó a tomar cuerpo durante mi estancia en la Universidad de Londres entre 1982 y 1984, pero ha ido desarrollándose y madurando de forma decisiva en estos últimos años. Desde 1987 he colaborado muy directamente en la discusión y realización técnica de los documentos preparatorios para el nuevo plan de estudios o currículo en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la educación secundaria obligatoria.³ Esta tarea me ha ofrecido una oportunidad privilegiada para reflexionar y contrastar con otras personas estas mismas cuestiones, aunque ahora desde una perspectiva menos teórica o académica y sí más pragmática; unas cuestiones que atañen a un aspecto fundamental del currículo: los contenidos de enseñanza y su aprendizaje. Una de las novedades principales del nuevo plan de estudios ha sido la incorporación de procedimientos y actitudes como contenidos que deben ser impartidos junto a los hechos y conceptos, que constituyen los contenidos más conocidos y tradicionales. La inclusión en el currículo de los procedimientos -el saber hacer- viene a confirmar el papel tan relevante que la investigación y la innovación educativas le han asignado en estas últimas décadas. Sin embargo, si no en general sí al menos en el caso de los procedimientos en historia, existen todavía bastantes incógnitas que en lo sucesivo requerirán numerosas investigaciones y experiencias. Desde la misma noción de procedimiento, todavía en parte difusa, hasta los niveles de aprendizaje exigibles en cada etapa y ciclo educativos, pasando por su papel en el aprendizaje de la materia o los métodos y estrategias más apropiados para su enseñanza y evaluación, quedan aún muchos aspectos desconocidos en torno a estos nuevos contenidos. Teniendo en cuenta esas necesidades abiertas por el nuevo currículo oficial, puede decirse que esta investigación sobre el aprendizaje de la explicación en historia trata de contribuir a esclarecer alguna de esas cuestiones. Por consiguiente, a los dos objetivos señalados más arriba, pueden añadirse ahora otros dos, de naturaleza más pragmática o coyuntural. Así, el tercer objetivo de este trabajo pretende *proporcionar cierta base empírica para la elaboración de un modelo jerárquico sobre el aprendizaje de la explicación histórica a partir de dos escalas de niveles, una relacionada con los procedimientos de explicación causal y la otra con los de explicación intencional*. Finalmente nuestro cuarto objetivo trata asimismo de *desarrollar y poner a prueba, en las condiciones habituales de enseñanza, algunos instrumentos de evaluación que permitan a los*

³ Cuando esto se escribe, a finales de 1992, hace ya dos años que ha sido promulgada la nueva ley de educación (LOGSE) y restan otros dos para la entrada en vigor del nuevo plan de estudios o currículo oficial para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12-16). Véase *Ley Orgánica de 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* ; y *Real Decreto 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* , en B.O.E. del 26 de junio de 1991 (Anexos).

profesores medir el aprendizaje de la explicación histórica que pueden lograr los alumnos a través del uso que éstos hacen de los procedimientos de explicación causal e intencional.

El argumento principal de esta tesis se centra, por consiguiente, en el destacado papel de los conceptos y procedimientos en el aprendizaje de la explicación histórica. En su desarrollo, nuestro argumento se articula en cuatro capítulos. El primero, de naturaleza introductoria, tiene por objeto presentar nuestra posición en el contexto de la evolución seguida por la enseñanza de la historia, en España y en Gran Bretaña, durante las dos últimas décadas. Como se ha podido ver por lo que llevamos escrito, este trabajo surgió y se ha desarrollado merced al encuentro de dos experiencias y tradiciones educativas sobre la enseñanza de la historia que, para simplificar, podemos denominar española y británica. En consecuencia, las reflexiones a que ha dado lugar, e incluso los mismos argumentos que se defienden en estas páginas, no podrían comprenderse de forma cabal sin su adecuada contextualización en las corrientes y preocupaciones que han caracterizado en estos años la enseñanza de nuestra materia.

El segundo capítulo entra ya decididamente en el análisis de la naturaleza de la explicación histórica. Se inicia éste con una revisión general sobre lo que ha sido la evolución historiográfica durante este siglo, que nos permite hacer unas consideraciones generales en torno a la naturaleza del conocimiento histórico, su objeto de estudio y metodología. Contando con esos presupuestos que esbozan una concepción abierta y flexible de la disciplina, podemos ya pasar a analizar los distintos tipos de explicación que filósofos y pensadores han señalado como propios de la historia: la explicación fundamentada, como en las demás ciencias, en leyes científicas; la construida a partir sobre todo del análisis causal; la llamada explicación intencional o comprensión por *empatía* y, finalmente, el papel asignado a la narración como procedimiento característico de la explicación histórica. Con objeto de comprobar la forma en que estas propuestas “funcionan” de hecho en la realidad, se analizan algunos ejemplos, tomados de obras conocidas, que se consideran representativos de la forma en que los historiadores suelen explicar los hechos históricos. El capítulo acaba con la presentación de un modelo de explicación histórica simplificado, que pueda ser fácilmente aplicado a la enseñanza en los niveles preuniversitarios. El modelo está integrado por *conceptos* e hipótesis -cuya función es apuntar a unas relaciones de determinación preferentes en la explicación de los hechos- y ciertos *procedimientos de explicación causal e intencional* que ponen de manifiesto las formas en que, casi siempre de forma implícita, los historiadores desarrollan sus explicaciones (analizando las conexiones múltiples y complejas entre los distintos componentes causales, diferenciando los nexos más significativos, etc.).

Una vez propuesto este modelo sobre los elementos principales de la explicación histórica, el paso siguiente es analizar la coherencia e idoneidad del mismo desde el punto de vista de las

teorías e investigaciones psicológicas que interpretan el desarrollo y aprendizaje del conocimiento científico en general e histórico en particular. Tal es el objeto del capítulo tercero. Este se organiza en cuatro grandes apartados. El primero de ellos se centra en el análisis de carácter general: partiendo de una sucinta exposición de las teorías de Piaget y Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los conceptos, se pasa a discutir las recientes propuestas de la psicología cognitiva, según las cuales parece existir una relación muy estrecha entre los componentes generales y procesuales del pensamiento (las estructuras operativas de J. Piaget) y los componentes específicos y sustantivos de éste (las teorías, conceptos, experiencias, etc. que las personas tienen sobre tareas y ámbitos específicos de la realidad). Más aún, desde diversas perspectivas psicológicas se tiende a otorgar ahora al componente figurativo del pensamiento la primacía que hasta los años 80 gozó el componente operativo. De esta manera la investigación psicológica y educativa vuelve a otorgar un mayor relieve al contenido específico y particular de las tareas (y por consiguiente a los conceptos y procedimientos propios de cada disciplina científica), en detrimento de los procedimientos comunes y formas generales del pensamiento (los procedimientos lógico-matemáticos). Similares conclusiones parecen obtenerse también a partir de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre el aprendizaje del pensamiento histórico, que se revisan a continuación. El segundo apartado del capítulo se ocupa de analizar las investigaciones de carácter piagetiano sobre el desarrollo del pensamiento histórico y sus resultados claramente desalentadores en relación con las capacidades de los adolescentes para el aprendizaje de la Historia. El tercer apartado analiza las investigaciones realizadas sobre el desarrollo y aprendizaje del pensamiento causal en Historia. Se refieren aquí los resultados obtenidos por Shemilt, D. (1980a y 1980b); por Pozo, J.I., Asensio, M. y Carretero, M. (1986) y por Pozo, J.I. y Carretero, M. (1989). En este capítulo se presta especial atención a los modelos presentados por estos autores para detectar las explicaciones causales de los alumnos y, más en concreto, a los niveles que proponen en relación con los procedimientos explicativos. Finalmente en el cuarto apartado se estudian los trabajos relacionados con el aprendizaje de la explicación intencional o por empatía en Historia. En particular se analizarán los trabajos de Dickinson, A.K. y Lee, P.J. de 1978 y 1984; los de Shemilt, D. (1984); de Domínguez, J. (1986); la propuesta del SREB (1986); y el más reciente de Ashby, R y Lee, P.J. (1987).⁴ Como en el caso de los estudios sobre el aprendizaje de la explicación causal, aquí lo que nos va a interesar sobre todo serán los modelos jerárquicos propuestos para evaluar la progresión en el aprendizaje de la explicación intencional, entre los cuales parece existir un amplio acuerdo en torno a los niveles propuestos por D. Shemilt.

⁴ Para no entorpecer innecesariamente la lectura de estas páginas, y considerando que las posiciones defendidas por estos autores van a ser suficientemente comentadas en los capítulos 3 y 4, me he permitido señalar sólo la referencia del año de publicación de sus trabajos, que el lector podrá fácilmente encontrar en nuestro apéndice bibliográfico.

Por último, el capítulo cuarto constituye la parte propiamente empírica de la tesis. Ya se avanzaron los objetivos que perseguía nuestra investigación. De acuerdo con ellos, se ha optado por una vía que no suele ser habitual en las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia, más preocupadas por conocer lo que saben o comprenden de hecho los alumnos que de avanzar y poner a prueba fórmulas para incrementar su saber. En nuestro caso se ha preferido un enfoque más didáctico, a saber, hemos querido averiguar si la enseñanza de unos u otros contenidos (los conceptos y procedimientos de nuestro modelo explicativo) tenía consecuencias significativas en el aprendizaje de la explicación histórica. Las pruebas se realizaron con cuatro grupos de alumnos de 2º de Bachillerato, si bien, a fin de disponer de referencias comparativas, también se pasó una de las pruebas a alumnos de COU y de 5º curso en la Licenciatura de historia. Los resultados obtenidos confirman ampliamente nuestra hipótesis de partida, según la cual, la enseñanza conjunta de conceptos y procedimientos explicativos iba a proporcionar avances muy sustanciales en la comprensión de la historia por los alumnos, y ello además en edades, en las que otras investigaciones sobre el pensamiento histórico, habían avanzado resultados muy poco alentadores. Además de los resultados, desde luego optimistas para la enseñanza de nuestra materia, la investigación aporta datos que son, en mi opinión, muy interesantes desde un punto de vista metodológico, tales como el análisis y evaluación de las razones que pueden explicar los insatisfactorios resultados obtenidos en nuestra prueba piloto, la propuesta de escalas de niveles de aprendizaje para la explicación histórica -con constantes ejemplos de respuestas características de cada nivel-, el análisis pormenorizado del diseño de los ejercicios de la prueba, y los criterios seguidos para la evaluación de las respuestas de los alumnos. De todo ello, da cuenta este capítulo, aunque quizás lo haga de forma demasiado prolija, sobre todo para el lector amable que haya tenido a bien seguir nuestro discurrir a lo largo del libro. Confío en que, pese a todo, dicho lector será ya, a esas alturas, un buen amigo que sabrá disculpar esos y muchos otros errores e inconveniencias que con toda seguridad habrá encontrado en este trabajo.

Una investigación que, como ésta, se ha ido alargando bastante más de lo planeado en un principio, acaba necesariamente contrayendo numerosas deudas que debo sinceramente agradecer. He de señalar, en primer lugar, que esta tesis no hubiera podido realizarse sin las ayudas institucionales recibidas: en concreto he disfrutado de una Beca del Plan de Formación de Personal Investigador entre 1982 y 1984, y licencias por estudios durante los cursos 82-84 y 91-92. Ya en el terreno de los agradecimientos personales, debo destacar mi gratitud a Alaric Dickinson y Peter Lee del Departamento de Historia en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, de cuyos seminarios y discusiones proceden buena parte de las ideas y planteamientos desarrollados en esta tesis. Tanto o más agradecimiento debo también a Juan Iganacio Pozo, quien ha sabido dirigir magistralmente la etapa final de este trabajo: sus

orientaciones y sugerencias en el diseño de la investigación empírica y en el análisis de los datos obtenidos, han resultado claves a la hora de materializar unas ideas que corrían el riesgo de seguir en el aire sin decidirse a aterrizar. Mi gratitud ha de hacerse también extensiva al Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad Autónoma de Barcelona que, al aceptar la lectura de una tesis no propiamente historiográfica, ha mostrado su sensibilidad y preocupación por las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia. He contraído una deuda particular con Ricardo García Cárcel, que aceptó muy amablemente ser mi ponente tutor, y con Borja de Riquer; ambos me han ofrecido, además de su apoyo y comprensión, valiosas e interesantes orientaciones en mi trabajo.

Sería injusto no reconocer la ayuda y colaboración inestimable que me ha proporcionado un extenso grupo de personas -profesores y alumnos- para la realización de la parte empírica de la investigación. Los profesores Carmen Esteban, Begoña Olavarrieta, Miguel Angel Herguedas, Esteban Galindo, Miguel García, Juan Molina y Juan Zafra, además de prestarme todo tipo de facilidades materiales, me hicieron sugerencias y correcciones acertadas y sensatas. También los alumnos de los centros “C. P. Agustina Díez”, “Institución Virgen de la Paloma”, “I.B. de Vallecas-Villa”, “I.B. Vicente Aleixandre” de Pinto, y de 5º de Licenciatura, asignatura de “Historia Contemporánea Universal 2” de la Universidad Complutense; éstos no sólo aceptaron su condición de sujetos experimentales con aplicación y de buen grado, sino que lograron hacerme la tarea en verdad agradable. En la realización de las pruebas, he quedado particularmente agradecido a Rodrigo Vivar, quien aceptó con excelente buen humor mi presencia perturbadora en sus clases, y a Antonio Campuzano, por su inestimable asesoramiento y apoyo en el manejo de la cámara de vídeo.

Finalmente quiero recordar aquí a Inmaculada González, Cristina Gatell y Feliciano Páez-Camino; su amistad y su competencia profesional me han proporcionado, además de un apoyo diverso y constante, la oportunidad de contrastar y discutir mis ideas y de obtener así provechosos y finos comentarios.

Captulo 1

**Conceptos y procedimientos en la
renovación de la enseñanza de la historia
en España e Inglaterra**

El argumento básico de este trabajo sobre la explicación histórica y su aprendizaje por los alumnos gira en torno a la función que desempeñan los conceptos y procedimientos como instrumentos del conocimiento racional y científico. En particular, nuestro objetivo es ver de qué forma los instrumentos conceptuales utilizados para diferenciar, y dar sentido a los datos del pasado están estrechamente relacionados con la *forma* de pensar y explicar ese pasado, es decir con la manera de relacionar entre sí las circunstancias y hechos que condicionan y determinan los acontecimientos y procesos históricos; esta estrecha conexión entre los dos componentes de la explicación histórica tiene también su reflejo en el aprendizaje de la historia por los alumnos: conceptos y procedimientos o, *contenidos* y *métodos* como habitualmente se les ha venido denominando, son ambos imprescindibles para aprender a pensar históricamente. Las reflexiones y debates a favor y en contra de la enseñanza de los contenidos y los métodos de la historia han sido sin duda uno de los rasgos que mejor caracterizan el proceso de renovación pedagógica y didáctica que ha vivido la historia en estas últimas décadas. Las posturas a veces encontradas, más seguramente por la propia tensión de la polémica, aunque también por cierta ambigüedad o incluso confusión en el significado real de los términos, se han visto poco a poco sustituidas afortunadamente por posiciones cada vez más equilibradas.

Es oportuno iniciar nuestro trabajo con la descripción y análisis, en este capítulo, de la trayectoria que han seguido esos debates, pues fue en ese contexto en el que tuvo su origen esta tesis, y es también en él en el que adquiere su sentido y significado: como una aportación más a esa discusión colectiva que persigue conseguir para la historia una presencia mayor y más valiosa en la educación de nuestros jóvenes. El que en este análisis se contemplen en paralelo las trayectorias española e inglesa se explica por varias razones: la primera, porque las dos experiencias, a la vez tan opuestas y complementarias, enriquecen sin duda nuestra perspectiva, la segunda porque, como veremos enseguida, la influencia inglesa ha marcado mucho la evolución de la didáctica de la historia en España y, por último, porque muchas de las ideas y del instrumental utilizados en esta investigación son deudores a partes iguales de trabajos e investigaciones realizados en uno y otro país¹. Nuestro estudio de la evolución seguida por la didáctica de la historia en ambos países se limita exclusivamente a las dos últimas décadas, pues ha sido éste el periodo más rico en cambios e innovaciones didácticas, así como en debates, en torno al lugar de los contenidos y los métodos en la enseñanza de nuestra materia.

¹ Aunque en alguna ocasión podamos utilizar los términos de *Gran Bretaña* o *británico* nos referimos sólo a Inglaterra, y no a Escocia, Gales o Norte de Irlanda. Es cierto que en ocasiones hay autores y experiencias que no son propiamente ingleses y que determinados debates sobre la enseñanza de la historia han tenido un alcance general, extendido a todo el Reino Unido, pero, por lo general, los hechos que vamos a comentar ocurren sobre todo en el ámbito inglés de instituciones y competencias educativas, que ha estado tradicionalmente separado de los otros países que forman el Reino Unido. Por el contrario, en el caso español, no se harán diferencias a ningún ámbito nacional o regional, dado que en el periodo estudiado, las competencias en educación de las Comunidades Autónomas todavía no han marcado diferencias territoriales que afecten a nuestro ámbito de estudio.

Obviamente la trayectoria que ha seguido en estos 20 años la didáctica de la historia en España e Inglaterra está íntimamente unida a la evolución del contexto general de la educación en ambos países. En nuestro país hemos asistido durante estas dos décadas a cambios políticos, sociales y culturales decisivos que han tenido necesariamente un reflejo muy directo en el marco del sistema educativo. Dicho periodo está perfectamente delimitado por los dos grandes marcos legales que han condicionado más profundamente ese sistema educativo, nos referimos naturalmente a la Ley General de Educación de 1970, por un lado, y a la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, por el otro. En términos generales, y haciendo salvedad de la evidente simplicidad de esta rápida exposición, se podría decir que, los primeros 10 años de esta etapa se han visto caracterizados por la necesidad de atender a las necesidades generadas por la enorme expansión de la educación que vivió nuestro país durante los 70 y primeros 80.² Evidentemente, también en estos años, que incluyen los últimos del Franquismo y primeros del actual periodo democrático, hubo avances importantes en la mejora de la calidad de la enseñanza pero, sin duda, fue el esfuerzo cuantitativo lo más destacado de esta etapa. Una vez "cubiertas" esas necesidades, puede decirse que nuestro sistema educativo parece en estos últimos años³ especialmente preocupado por mejorar la calidad de la enseñanza; con ello se pretende ofrecer soluciones tanto a deficiencias ya tradicionales en nuestra educación reglada como a otros problemas derivados de la premura con que, en esos años previos, hubo de atenderse a la masiva demanda educativa.

Nuestro sistema educativo ha seguido, así, un proceso similar al que tuvo lugar en la mayoría de los países de la Europa occidental durante la década de los 60 y 70, aunque aquí haya habido que hacerlos con más celeridad y disponiendo de unos recursos considerablemente inferiores. En Inglaterra, por ejemplo, la segunda mitad de los 60 y primeros 70 -muy marcados por la política educativa de los gobiernos laboristas- pueden caracterizarse por dos principales rasgos. Por un lado, el gran crecimiento de la educación secundaria obligatoria, canalizado a través de las *Comprehensive Schools* (las nuevas escuelas integradas, generalmente para alumnos entre los 11 y los 16 años, que progresivamente fueron sustituyendo a la antigua división entre centros de primera categoría o *Grammar Schools*, y escuelas

² Así se pone de manifiesto por ejemplo en el *Informe de la política educativa española de los examinadores de la O.C.D.E.*, donde se dice que "Esta expansión ha sido más espectacular que en ningún otro país de la OCDE, lo cual quiere decir mucho dado el resurgimiento expansionista que ha habido en casi todas partes", en *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.*, MEC. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986, p. 51.

³ Las tasas de escolarización en el curso 1986/87 que daba el propio MEC eran del cien por cien para los alumnos de 6 a 14 años, del 91,9 por ciento para los de 14 años y del 77,8 por ciento para los de 15. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, M.E.C. 1989, p. 25.

profesionales de inferior estatus, o *Modern Schools*.⁴ El otro rasgo importante es el movimiento denominado *Curriculum Reform*, que se tradujo en un gran desarrollo de las investigaciones psicopedagógicas (B. Bloom, J. Bruner y el mismo J. Piaget, fueron autores que comenzaron a estudiarse profusamente en aquellos años) y, desde finales de los 60, en un amplio programa de desarrollo de proyectos de materiales (*Curriculum Projects*) para la enseñanza de las materias, que traducían en programas y actividades concretos las directrices que la innovación educativa había puesto de relieve.⁵

Teniendo en cuenta este contexto general de la educación en España e Inglaterra, podemos abordar ahora la evolución que ha seguido la innovación didáctica de la historia desde el inicio de los 70 hasta hoy; al hacerlo atenderemos casi exclusivamente a las edades correspondientes a la enseñanza secundaria, que en España incluiría la 2ª etapa de la EGB y las llamadas enseñanzas medias. La innovación en la didáctica de la historia en España ha tenido un desarrollo continuado en el que, sólo a efectos de clarificación, es posible distinguir tres etapas o momentos diferenciados: una primera etapa que abarcaría la segunda mitad de los 70 y primeros años de los 80, una segunda que llegaría hasta 1990, año de aprobación de la LOGSE, y finalmente una tercera etapa, todavía en gran medida por hacer, que viene en buena medida marcada por el desarrollo de esa ley, y en particular, del nuevo currículo obligatorio.⁶ A grandes rasgos, una periodización similar podría hacerse para Inglaterra: una primera etapa, desde finales de los 60 a finales de los 70, marcada por el surgimiento de la *New History*; una segunda, hasta la aprobación en

⁴ Véase DOMÍNGUEZ, J.: "La renovación de la enseñanza de la historia en Inglaterra en los últimos 20 años" en AA.VV.: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículo integrado*. Madrid, Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 231-246. Es especialmente útil y de gran claridad para este periodo el libro de LAWTON, D.: *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, London, University of London Press, 1973.

⁵ En 1964, por ejemplo se creó el *Schools Council for Curriculum and Examination*, una institución pública, aunque no gubernamental, que hasta 1984 tuvo una función decisiva tanto en el lanzamiento de proyectos curriculares como en el cambio de los exámenes externos que, a modo de nuestras antiguas *reválidas*, cumplen un determinante papel en los programas o currículos de las materias. Una idea de la importancia de los proyectos curriculares, nos la da el hecho de que en 1978, el Schools Council había financiado un total de 27 grandes proyectos, algunos de los cuales eran masivamente utilizados en las escuelas del país (treinta de sus grandes proyectos eran utilizados en, al menos, una de cada cinco escuelas). Entre los más prestigiosos están sin duda los siguientes: el *History 13-16*, (utilizado en 1978 por un 30% de profesores), el *School Mathematics Project* (utilizado por un 61% de profesores) o el *Humanities Curriculum Project*, muy innovador y conocido, pero menos utilizado por los profesores (sólo el 9% lo seguía). Los datos provienen del informe *Impact and Take-up Project. A condensed interim report. Secondary Schools*, Schools Council, 1978.

⁶ Este esquema de periodización lo sugieren también, parcialmente al menos, otros autores, cuyos trabajos se han tenido muy en cuenta al elaborar este capítulo: CUESTA, R.: "La enseñanza de la Historia en España" en GRAVES, N. *et al.*: *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, ICE Univ. de Salamanca, 1988, ps. 97-118; también de este mismo autor, "La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década", *Studia Pedagogica* n. 23, Universidad de Salamanca, 1991, ps. 11-23. GONZALEZ, I. *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*, Tesis doctoral no publicada, dirigida por M. Carretero, Estudi General de Lleida, 1993.

1988 de la *Education Reform Act* ; y una tercera, desde entonces hasta hoy, que ha estado marcada, como en España, por la elaboración y el debate del nuevo currículo de historia.

El análisis de esas tres etapas no es en modo alguno exhaustivo, y sólo se ocupa de la evolución que han seguido las propuestas y debates sobre los contenidos de historia. En efecto, es posible apreciar cómo la importancia concedida a la enseñanza de los contenidos y la metodología de la historia -los conceptos y procedimientos en la terminología introducida por la LOGSE- ha variado de manera considerable en cada una de esas fases. Expresada de forma esquemática, esta evolución podría resumirse así: en una primera etapa, el abandono de la vieja historia factual y descriptiva va a suponer, tanto en España como en Inglaterra, la renovación drástica de los contenidos; sin embargo, las soluciones adoptadas serán radicalmente distintas en uno y otro país; en ambos casos, se trata de un periodo creador, más caracterizado por las realizaciones prácticas y la elaboración de materiales, que por la reflexión teórica. En la siguiente etapa, las certezas de años anteriores comienzan a cuestionarse, es un momento preocupado más por la reflexión y el debate sobre las realizaciones de los años anteriores que hace que, en ambos países, el debate entre “contenidos” y “métodos” alcance su momento álgido. Finalmente, en la última etapa, tanto en España como en Inglaterra, hay signos evidentes de ir hacia posiciones de equilibrio que valoran positivamente la presencia ambos tipos de contenidos en los nuevos currículos oficiales; por otra parte, con la publicación de éstos se abre una nueva fase de elaboración de materiales y realizaciones concretas que habrán de traducir a la práctica docente las reflexiones e investigaciones de la etapa anterior.

A continuación se analizan cada una de estas etapas; en ese análisis iremos haciendo obviamente referencias a ciertas modificaciones en las tendencias y las modas historiográficas y psicopedagógicas, que han condicionado en buena medida lo sucedido en la didáctica de la historia. En cada una de las etapas veremos también las correspondencias que es posible hacer entre las experiencias española e inglesa que, pese a su distanciamiento inicial, han ido progresivamente acercándose en los últimos años.

I. PRIMERA ETAPA: DIFERENTES SOLUCIONES PARA LA RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS

España el triunfo de una historia conceptual e interpretativa

A mediados de los 70, la enseñanza de la historia vivió sin duda unos años de especial efervescencia y transformación: el final del Franquismo, los cambios historiográficos, ya consolidados en la Universidad, y la entrada en vigor de los nuevos programas para BUP y FP, crearon una coyuntura particularmente propicia para la renovación y la experimentación de nuevas vías para la enseñanza de nuestra materia. Tiene razón I. González⁷ cuando afirma que 1975 puede considerarse un año emblemático en la cristalización del movimiento renovador, pues en él coinciden varios hechos destacados: por una parte, la aparición de la revista *Cuadernos de Pedagogía* y la creación del colectivo *Acción Educativa* de Madrid, instituciones ambas de singular relieve en el panorama de la innovación educativa en España; y por la otra -ya en el contexto particular de la historia- la constitución del *Grupo Germania-75*, y la publicación de un artículo de J. Fontana⁸ que en aquellos años sería una pauta de referencia importante para la renovación de los contenidos de historia.

Refiriéndose a la evolución de la historiografía en la Universidad española, R. García Cárcel decía en un reciente artículo: *"En los años 70 se observa una progresiva tendencia absorbente hacia la historia social y económica con la superación de los afanes 'comprensivos' de la década anterior y una receptividad especial hacia los dos desafíos metodológicos de nuestro tiempo: cuantitativismo y marxismo."* ⁹ J. Valdeón también caracteriza de manera similar lo que fue el panorama de la historiografía española en esos años: *"A mediados de los setenta gozaban de indudable predicamento entre los historiadores españoles tanto la escuela francesa de los 'Annales', por una parte, como el materialismo histórico, por otra. 'Annales' aportaba, ante todo, un estilo peculiar en el quehacer de los historiadores, así como una serie de métodos. El materialismo histórico ofrecía una interpretación*

⁷ *Op. cit.* 1993, p. 139

⁸ "Para una renovación de la enseñanza de la Historia" *Cuadernos de Pedagogía*, n. 11, nov. 1975, p. 10-13. El autor abogaba en él por el abandono de los programas basados en la vieja historia política y su sustitución por unos programas (referidos en concreto a la historia de España en el s. XIX) vertebrados en torno a "los grandes problemas que afectaron a millones de españoles (...) condicionando la forma en que se desarrolló la actividad política y contribuyendo a configurar las conciencias de los distintos grupos sociales" (p.11).

⁹ "La Historia moderna y contemporánea en los últimos cincuenta años" *Tiempo y espacio*, nº 2, octubre de 1990, p. 6

global del proceso histórico (...).¹⁰ Esa amplia difusión que adquieren en estos años los presupuestos metodológicos y teóricos de la Escuela de los Annales y del materialismo histórico -estrechamente vinculada, por otra parte, a la movilización democrática de la ciudadanía- tuvo una rápida y fructífera traducción en las enseñanzas medias y también en la EGB. Muchos profesores noveles, que durante la carrera habían abrazado entusiasmados las nuevas tesis y orientaciones de la investigación histórica, se apresuraron a llevarlas a las aulas de colegios e institutos. El amplio eco despertado por estas tendencias junto a la exclusiva formación disciplinar del profesorado de enseñanzas medias, son sin duda suficientes para explicar, como señala acertadamente R. Cuesta.¹¹ que los primeros intentos de innovación didáctica en nuestra materia consistieran sobre todo en la renovación y actualización de los contenidos. En consecuencia, triunfa una visión de la historia, cuyo centro de interés principal ha dejado de ser la actuación de las personalidades y los acontecimientos que jalonan la evolución política de los estados, para escoger el conocido punto de mira totalizador, propugnado tanto por Annales como por el materialismo histórico, y ofrecer una visión eminentemente conceptual de la evolución histórica, articulada en grandes etapas y tipos de sociedades.

La traducción esta nueva historia a programas y materiales didácticos concretos, tanto en la EGB como en las enseñanzas medias, sería la tarea de la que se ocuparían los numerosos grupos de renovación didáctica surgidos en aquellos años; de ellos sólo unos pocos lograron ver publicadas sus experiencias (entre los más conocidos, *Grup Germanía-75*, grupo de Ciencias Sociales de *Rosa Sensat, Clarión*, los materiales publicados por *Akal, Grupo Cronos*, etc.). Podemos tomar como ejemplo los materiales del *Grupo Germanía* para el análisis de estas primeras propuestas renovadoras. El mérito principal de este grupo de renovación fue haber sido el primero en hallar una fórmula coherente y atractiva para abordar en ocho unidades temáticas el estudio de los principales tipos de sociedades históricas (“El origen del hombre y la sociedad depredadora”, “El mundo clásico como modelo de la sociedad esclavista”, “La revolución industrial: el modelo inglés”, son algunos de sus títulos característicos). Entre los aspectos que habían condicionado la programación de estas unidades temáticas, Prats, J. y Paniagua, X. señalaban en un artículo de presentación de los materiales del grupo: “*Como tarea prioritaria intentaremos desarrollar la capacidad de conceptualización. A través de análisis particulares de los hechos históricos concretos, iremos construyendo progresivamente los distintos conceptos históricos.*”¹². Aunque seguramente, más interesante que la programación en sí, fueron los “dossiers” para las distintas unidades, que incluían una rica variedad de documentos y ejercicios, cuya principal función, se decía más adelante

¹⁰ VALDEON, J. : “Quince años de historiografía española” *Historia* 16, n.181, 1991, p.163.

¹¹ *Op. cit.*, 1988, p. 106.

¹² “Didáctica de la Historia en 1º de BUP, la experiencia del ‘Grup Germanía-75’ ” *Cuadernos de Pedagogía* n.34, octubre 1977. (recogido en GONZALEZ, I.; GUIMERA, C. Y QUINQUE, D.: *Enseñar historia, geografía y arte*, Barcelona, Laia, 1987, p. 73)

en ese mismo artículo, que era “*conseguir que el alumno se encuentre con hechos y datos concretos para que ante ellos, mediante reflexión y discusión, llegue a formularse las preguntas necesarias para extraer conclusiones más o menos correctas.*”.

Es preciso decir que los propósitos que orientaban a los miembros de este grupo iban claramente más allá de la mera sustitución de unos contenidos por otros: “*La renovación de los contenidos, aun siendo un factor fundamental, no modificaba sustancialmente lo que en el terreno didáctico considerábamos era el problema de fondo: la existencia de un alumno pasivo y receptor frente a un profesor conferenciante que, junto al libro de texto, constituía el principal elemento activo y emisor de toda información y análisis*”.¹³ De acuerdo con esto último, en otro de los documentos de difusión de la experiencia, se señalan entre los objetivos principales de ésta algunos que evidencian una honda preocupación por cambiar también el estilo de enseñanza. Concretamente, facilitar los instrumentos (documentación, actividades, adquisición de técnicas de trabajo) para que el alumno participe activamente (piense, opine, discuta, etc.) en la construcción de sus conocimientos; y, en segundo lugar, proporcionar al alumno una visión crítica del proceso histórico, que le permita no sólo comprender el mundo en el que vive sino también tener los medios para actuar y transformarlo. De acuerdo con las indicaciones para la utilización de los materiales, esos objetivos se traducen en una forma característica de trabajo en el aula: gran parte del mismo descansa en la discusión en torno a cuestiones planteadas a partir de la información que dan los documentos. La tarea del profesor consistía así en fomentar, guiar y coordinar el trabajo y discusión de los alumnos.¹⁴

Muchas de las críticas que, con posterioridad, han recibido éste y similares planteamientos de la enseñanza de la historia se han basado en el argumento de que dichos planteamientos no son adecuados al desarrollo cognitivo de los adolescentes. Pozo, J.I. y Carretero, M. fueron los primeros en formular esta crítica unos años después: “*Se ha pasado de una historia factual y descriptiva, a una historia conceptual y explicativa. No se trata ya de narrar sino de explicar. Ahora bien, este cambio, necesario según la lógica de la disciplina, puede no serlo tanto desde la lógica del alumno, que suele ser el gran ausente en las reflexiones y debates sobre la enseñanza de materias específicas.*”¹⁵ Un argumento similar, aunque sólo en parte, es el que utiliza J. Prats, al analizar en 1985 las razones por las que, en su opinión, “*‘Germania-75 ‘ ya ha cumplido su misión*” . Como primera razón señala que “*Los contenidos son inadecuados para las capacidades de los alumno*”, explicando -con bastante razón- que la visión

¹³*Ibid.* p. 70.

¹⁴ GRUP GERMANIA-75: “Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1º de Bachillerato” en *Revista de Bachillerato*, suplemento n. 5, Madrid, 1978, ps. 91-42.

¹⁵ “¿Enseñar historia o contar ‘historias’? Otro falso dilema” en *Cuadernos de Pedagogía*, ns. 103-104, julio-agosto de 1984 (en GONZALEZ, I. et al., *op. cit.*, 1987, p. 168).

materialista de la historia que impregnaba el proyecto había condicionado en exceso la programación, haciendo que ésta fuera presentada a los alumnos como un modelo de “*categorías historiográficas resultado de relación de conceptos abstractos para formar un modelo asimismo abstracto*”. Y añadía: “*Resulta pues contradictoria esta elección de los contenidos con lo explicado en el artículo citado anteriormente (hacia referencia a los objetivos educativos del proyecto) si tenemos en cuenta el grado de maduración de los alumnos de 1º de BUP. (...) De memorizar datos se puede pasar a memorizar comprensiones o en el mejor de los casos a tener una visión simplificada y grosera del pasado.*” ¹⁶ (el subrayado es mío). Habrá mejores ocasiones para profundizar en este asunto más adelante, en nuestro tercer capítulo; no obstante, digamos de momento que es preciso matizar esa crítica, puesto que el argumento, tan certero en muchos aspectos, ha sido en ocasiones mal interpretado y ha servido a veces para criticar la enseñanza de conceptos históricos, alegando una excesiva abstracción de éstos. Es indudable que el desarrollo intelectual de los alumnos es un elemento incuestionable y determinante en el aprendizaje de la historia, como lo es el hecho de que en el proyecto Alemania "la lógica del alumno" quedó postergada ante la importancia concedida a "la lógica de la disciplina". Ahora bien, en mi opinión, no debería seguirse de ello la idea de que una historia satisfactoriamente explicativa está fuera del alcance de los adolescentes, sino la de que es preciso adecuar a las capacidades de éstos la enseñanza de esa historia. Por tal motivo, no me parece que las insuficiencias del proyecto de Alemania estén tanto en el hecho de que sus contenidos sean inapropiados “*teniendo en cuenta el grado de madurez de los alumnos de 1º de BUP*”. A mi parecer, tales contenidos son inapropiados para cualquier alumno, adolescente o adulto, lo mismo da. Y es que no puede hacerse comprender un modelo historiográfico de la evolución humana sin una base suficientemente amplia y rica de datos y hechos históricos concretos, porque lo que acaba ocurriendo es que el modelo se concibe como la realidad misma y no como una abstracción, simplificada y teórica, de dicha realidad. La incompreensión o las “*simplificaciones groseras del pasado*” como dice J. Prats, fueron sin duda el precio que hubimos de pagar, no ya tanto por pasar de una historia descriptiva a una historia explicativa, cuanto por, entre otras razones, haber sustituido la vieja historia factual por otra conceptual-interpretativa que no dejaba prácticamente lugar a los hechos y acontecimientos.

A pesar de estas y otras deficiencias -que hoy podemos fácilmente apreciar “a toro pasado”- nuestra evaluación de los materiales y experiencias realizados en esta primera etapa de renovación ha de ser sin duda positiva. Nadie puede negar que aquellas experiencias han dejado dos valiosos logros. Pese a sus excesos, transformaron profundamente la vieja concepción de la enseñanza de la historia que, salvo escasas excepciones, todos habíamos heredado. Hoy pocos conciben ya que la función del profesor de

¹⁶ PRATS, J. : “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre la experiencias ‘Alemania-75’ e ‘Historia 13-16’ ”. en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid: Visor, 1989, p. 204.

historia sea la de ser fuente de información de datos y hechos históricos; en su lugar, ésta se entiende orientada, sobre todo, a hacer comprender a los alumnos cómo y por qué ocurrieron tales hechos, y a reflexionar sobre los mismos para entender mejor nuestro presente y ser más conscientes de las consecuencias que pueden deparar en el futuro nuestras acciones de hoy. Pero, además, aquellas experiencias constituyeron una primera alternativa, coherente y global, a los métodos tradicionales de enseñanza que, salvo excepcionales y esporádicos ejercicios, descansaban siempre en dos conocidas muletas: la clase magistral -pretendidamente- y el libro de texto concebido como mera fuente de información. En suma, pese a sus evidentes insuficiencias en el planteamiento de los contenidos, aquellos primeros proyectos renovadores lograron cambios muy valiosos, tanto desde el punto de vista de la función educativa de la historia como en relación con los métodos de enseñanza.

Inglaterra la New History da la primaca a los procedimientos

Si en los ambientes innovadores en España asistíamos a una explosión de la historia conceptual e interpretativa, en Inglaterra la orientación escogida por la renovación de la enseñanza de la historia era señaladamente diferente. A finales de los 60 y comienzos de la década siguiente surge en Inglaterra un original movimiento renovador que se presenta como alternativa tanto a la concepción tradicional de la enseñanza de la historia, claramente desprestigiada, como también a las nuevas propuestas integradas de humanidades y ciencias sociales, que durante los 60 habían canalizado las inquietudes ideológicas de un amplio sector del profesorado, y ocupado así en muchos centros el lugar tradicional que había tenido la historia.¹⁷ En defensa de la historia en las escuelas secundarias, la *New History* proponía cambiar radicalmente lo que había sido hasta entonces la clase de historia; como escribiría uno de los representantes más conocidos de este movimiento, “*La New History pone menos énfasis en el contenido y más en el proceso de aprendizaje (...). De este modo se le enseñan al alumno las destrezas del historiador y llega a pensar históricamente, no sólo a regurgitar datos y conclusiones ya preparadas (...). La metodología variará de acuerdo con el profesor y lo enseñado, pero el enfoque de la New*

¹⁷ Es preciso tener en cuenta que en el sistema educativo británico, hasta la *Education Reform Act* de 1988, no existió un plan de estudios oficial de obligatorio seguimiento en las escuelas, por lo que éstas tenían completa libertad para decidir las asignaturas y los programas que se cursaban cada año en el centro. Esta gran libertad de los centros, se veía no obstante limitada en parte por la directrices y exigencias impuestas por los exámenes externos (similares a nuestras viejas *reválidas*), si bien la existencia de diferentes tribunales, ligados generalmente a las Universidades y con total autonomía de decisión sobre sus exámenes, daba la posibilidad a los centros de elegir en función de las diferentes alternativas de examen. Sobre el antiguo sistema educativo británico, puede consultarse: DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES): *The Educational System of England and Wales*, 1982.

History es el llamado popularmente Método de Indagación."¹⁸ 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 principal que siempre habían disfrutado en los programas de la asignatura y su lugar lo ocuparon ahora los métodos, o sea, las habilidades y destrezas propias de la metodología histórica.

En la base de este cambio de orientación hay que hacer mención, por un lado, a la poderosa tradición empirista de la historiografía anglosajona y, por el otro, a las investigaciones psicopedagógicas que, desde la década anterior, habían empezado a analizar los problemas del aprendizaje de la historia y a hacer sugerencias para su replanteamiento. Con respecto a la primera, baste decir que en los artículos y libros que daban a conocer los presupuestos de la *New History*, son muy abundantes las citas y referencias a algunos historiadores de prestigio reconocido en la vida académica británica, que habían reflexionado sobre los métodos utilizados por los historiadores.¹⁹ Por otra parte, piénsese que esa tradición empirista es tan sólida en la historiografía de ese país que ha llegado incluso a caracterizar, como uno de sus rasgos distintivos, a la escuela de historiadores marxistas británicos.²⁰ En relación con los estudios e investigaciones en el ámbito de la psicología y la educación, habían tenido especial resonancia en el campo particular de la historia las taxonomías de objetivos de Bloom, B. y la aplicación de las tesis de J. Piaget sobre el desarrollo intelectual al aprendizaje de la historia.²¹ Desde ambas

¹⁸ BEN JONES, R. (ed.): *Practical Approaches to the New History*. London, Hutchinson Educational Ltd. 1973, p.14.

¹⁹ Entre los más estudiados, destacan por ejemplo, CARR, E.H.: *What is History?* Londres, Pellican, 1961. (Trad. cast. de J. Romero: *¿Qué es la historia?*. Barcelona: Seix Barral, 1966; edición de 1979). ELTON, G.R.: *The Practice of History*. Fontana, 1982; HEXTER, J.H.: *History Primer*, Hallen Lane, 1972; y KITSON CLARK, G.: *The Critical Historian*, London, Heinemann, 1967.

²⁰ De analizar este rasgo de la escuela nos ocuparemos con más detalle en el próximo capítulo, al tratar las distintas posturas sobre la explicación histórica. No obstante, esa componente empirista de dichos historiadores es ampliamente reconocida (Véase JULIA, S.: *Historia social/Sociología histórica*. Madrid, Siglo XXI, 1989, p. 45; CASANOVA, J.: *La historia social y los historiadores ¿Cenicienta o princesa?*, Crítica, Barcelona, 1991, ps. 108 y 109.

²¹ La obra de BLOOM, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, Ateneo, 1977, tuvo una pronta traducción al campo de la enseñanza de la historia en el libro de COLTHAM, J. and FINES, J.: *Educational Objectives for the Study of History*. London, Historical Association, 1971. En la lista de objetivos que proponen estos dos autores no hay ninguno referido a contenidos y sí una gran preocupación por los métodos (formas de utilización de las fuentes por los historiadores, análisis crítico de éstas, capacidad de relativismo, etc. Entre los autores que aplicaron a la historia las tesis de Jean Piaget sobre el desarrollo intelectual de los alumnos, hay que destacar los trabajos de PEEL, E. A.: "Some problems in the psychology of history teaching", en BURSTON, W.H. and THOMPSON, D. (Eds.): *Studies in the Nature and Teaching of History*, London, Routledge and Keagan Paul, 1967; HALLAM, R. N.: "Piaget and thinking in history" in Ballard, M. (Ed.): *New Movements in the Study and Teaching of History*, London, Maurice Temple Smith Ltd. 1970, ps. 162-178; y THOMPSON, D. "Some Psychological Aspects of History Teaching" en

perspectivas se abogaba por un mayor énfasis en desarrollar las habilidades básicas del pensamiento, pues se consideraban no sólo los principales objetivos a los que la educación debía prioritariamente atender, sino también los aspectos del pensamiento histórico donde, según los resultados de algunas investigaciones, más dificultades encontraban los alumnos.

En este contexto fue concebido y elaborado a partir de 1972 el *History 13-16 Project* del Schools Council (hace unos años ha cambiado su denominación por la de *School History Project*). En 1974 ya fue experimentado en algunos centros y, dos años después, publicado definitivamente en su primera edición.²² Con el tiempo este proyecto de materiales para la enseñanza de la historia para alumnos entre 13 y 16 años -de ahí su denominación primera- llegaría a ser la obra más influyente y duradera de este periodo. Uno de los rasgos más atractivos del *History 13-16* es el estar construido sobre una sólida reflexión educativa, que toma en consideración tanto la función educativa de la historia en tanto que materia de enseñanza para los adolescentes, como las capacidades de éstos para lograr aprendizajes valiosos en la materia, como, finalmente, los rasgos característicos del conocimiento histórico, que debían forzosamente incluirse en su enseñanza. Sobre esta triple reflexión (equivalente a lo que los especialistas en educación llaman las *fuentes del currículo*), descansa, con una coherencia encomiable la estructura de unidades didácticas y materiales del proyecto.²³ No obstante, desde el punto de vista que aquí nos interesa, es decir, en relación con el planteamiento de los contenidos, el punto de partida del *History 13-16* es, a mi modo de ver, claramente limitado y discutible. Según el proyecto, que en este sentido es un excelente ejemplo de las propuestas de la *New History*, la historia se define más por sus métodos que por su objeto. Así, se dice en el libro introductorio del proyecto: *“No existe ningún cuerpo de conocimientos con una estructura coherente en historia (...). La única afirmación sobre la historia que parece haber logrado un amplio acuerdo es que trata sobre el pasado humano y que incorpora el concepto de tiempo. Más allá de esto es difícil aislar ningún otro atributo común de la historia. (...). Por tanto el contenido de la historia sólo puede ser definido en términos muy generales. Trata sobre el pasado humano y todo lo que los hombres han hecho o dicho o soportado, en la medida en que ello pueda ser conocido a partir de la evidencia que ha sobrevivido. Si dejamos los contenidos de la historia para considerar la práctica de la historia, sus características pueden definirse mucho más*

BURSTON, W.H. : *Handbook for History Teachers*, London, Methuen Educational Ltd. 1972, ps. 18-38

²² Véase *Introducción* cita 1. Las mejores exposiciones en castellano sobre este proyecto son las de SHEMILT, D. : “El proyecto ‘Historia 13-16’ del *Schools Council* : pasado, presente y futuro” en AA.VV. (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987., ps. 173-206. y la de POZO, J. I. ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (Comp.) : *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, ps. 222-228.

²³ Véase *A New Look at History*, *op. cit.*

específicamente (...)”.²⁴ La convicción con que se afirma la ausencia de unos contenidos aceptados por los historiadores, lleva a los autores del proyecto a confundir la materia, o sea, el objeto de la historia, con el material utilizado por la historia. Los siguientes comentarios no dejan lugar a dudas: “*Si la historia no es un cuerpo coherente de conocimiento, ¿qué es? Nuestra sugerencia aquí es que puede tener más sentido ver la historia como un montón de materiales que ha sobrevivido del pasado y que los historiadores pueden utilizar como evidencia de ese pasado. La palabra montón no se utiliza inadvertidamente, porque en sentido estricto es más apropiada que las palabras ‘cuerpo’ o ‘colección’ ya que estas dos implican una estructura que las fuentes de la historia no tienen por sí mismas”*²⁵ (los subrayados son míos). La confusión parece evidente ¿qué tiene que ver la estructura de las fuentes, el material sobre el que trabajan los historiadores, con la estructura de los contenidos de la disciplina? ¿Acaso existe alguna ciencia o disciplina que disponga de un *material*, sobre el cual trabajar y realizar sus investigaciones, perfectamente estructurado de antemano? Es el conocimiento racional y científico el que da estructura a todas las disciplinas y el que permite organizar los datos (los materiales) sobre los que éstas trabajan. Una visión empirista tan mecánica del conocimiento puede llevar a errores tan aparatosos como éste.

De acuerdo con estos presupuestos, la selección de los contenidos que se hayan de trabajar en las unidades del proyecto se hará en función de las siguientes metas educativas:

- I. La comprensión de la lógica y los métodos de la investigación histórica (fuente, cambio, explicación causal y por empatía).
- II. La adquisición de ideas relativas a política social y toma de decisión personal (política, economía, tecnología, comprensión multicultural)
- III. Pensamiento práctico y técnicas de trabajo intelectual (tratamiento de la información, análisis de datos, resolución de problemas, técnicas de comunicación).²⁶

Como puede muy bien apreciarse, entre los criterios que se siguen para la selección de los temas predomina con claridad la enseñanza de unos métodos o procedimientos, ya sean éstos peculiares y distintivos de la historia (fuente, cambio, etc.) o habilidades generales (tratamiento de la información, datos, etc.), y solo hay unos criterios de tipo conceptual que no pueden ser considerados propiamente históricos puesto que son comunes a las ciencias sociales: ideas sobre la organización política, económica, etc.

²⁴ *Ibid.* ps. 16-17.

²⁵ *Ibid.* p. 36.

²⁶ SHEMILT, D., *op. cit.* 1987, ps. 186 y 187

Los materiales se organizan en los siguientes módulos, cada uno de los cuales ha sido diseñado en función de unos objetivos particulares:

- Unidad introductoria “*¿Qué es Historia?*”
- *Estudios en profundidad* (por ejemplo “Gran Bretaña 1815-1851”)
- *Estudios en desarrollo* (por ejemplo “La energía a través del tiempo”).
- *La historia a nuestro alrededor* (un estudio de investigación a partir de fuentes de la localidad).
- *Estudios del mundo contemporáneo* (por ejemplo, “El conflicto árabe-israelí”).

Con la excepción de “*¿Qué es Historia?*”, para cada uno de estos módulos se ofrecen al profesor varios temas entre los que éste puede elegir los que desee. A lo largo de los tres cursos para los que está pensado el proyecto, el programa de historia consta así de varias unidades (generalmente entre 6 y 8 en función de la profundidad con que se trabajen), combinando los diferentes módulos anteriores. El resultado es un programa desestructurado cronológicamente, que no sólo no sigue el “continuum cronológico” sino que tampoco cubre necesariamente los principales periodos históricos. Evidentemente, un programa de historia como éste hubo de ser necesariamente polémico, pues junto a indudables simpatías entre el profesorado inglés, provocó también grandes rechazos. Analizaremos mejor esos debates más adelante.

Para acabar con esta primera etapa sobre la renovación didáctica en historia, bastará que recordemos el fuerte contraste que muestran las directrices innovadoras en España e Inglaterra en relación con los elementos organizadores del programa de historia y los criterios de selección de sus contenidos. El rechazo común a la vieja historia descriptiva y factual había conducido a primar excesivamente, en un caso -España-, el lugar de los conceptos interpretativos, y en el otro -Inglaterra- los métodos o procedimientos. En los años siguientes, asistiremos en ambos países al progresivo cuestionamiento de estas opciones, claramente extremas, que irán preparando el terreno para la aceptación de soluciones más equilibradas.

II. SEGUNDA ETAPA: REFLEXIÓN TEÓRICA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DEBATE EN TORNO A LOS CONTENIDOS Y LOS MÉTODOS

España: el debate sobre los contenidos metodológicos y la reforma educativa

En nuestro país es posible situar el comienzo de esta segunda etapa en torno a 1983, por dos razones. La primera porque, en ese año, el equipo de psicólogos que forman M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio, publican en *Infancia y Aprendizaje* tres artículos que marcarán una inflexión importante desde el punto de vista que aquí nos está ocupando;²⁷ y la segunda, porque en ese año se pone en marcha el proceso experimental de la Reforma Educativa que, con su trayectoria dubitativa y, en buena medida, confusa, iba a marcar durante los 80 la evolución de la didáctica de la historia. El punto final de la etapa podríamos situarlo, como ya se ha adelantado, en torno a 1989 y 1990: la publicación por el MEC del *Diseño Curricular Base*²⁸ (la propuesta para debate del nuevo plan de estudios) en 1989 y, al año siguiente, la aprobación por el Parlamento de la nueva ley de educación (LOGSE), son dos hechos que van a cambiar de manera significativa la situación de la enseñanza de la historia. La nueva ley, junto con sus desarrollos posteriores sobre el currículo, cierra un periodo de reflexiones y debates en torno al futuro de la enseñanza y abre otro, todavía por definir, que se preve caracterizado por la aplicación de las nuevas directrices del currículo en materiales y programaciones concretas.

Desde la perspectiva con que analizamos la evolución de la enseñanza de la historia, esta segunda etapa podría caracterizarse en España por tres principales rasgos: el inicio de la reflexión teórica sobre la enseñanza de la historia, el valor creciente que se asigna en ella a la enseñanza de métodos y procedimientos y, por último, el debate suscitado por la disyuntiva entre contenidos y métodos en el marco de la experimentación iniciada por la reforma educativa. Veamos con cierto detalle cada uno de estos rasgos.

²⁷ CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y Aprendizaje* nº 23, 1983, ps. 55-74; POZO, J. I. y CARRETERO, M. : "El adolescente como historiador", *Infancia y Aprendizaje* nº 23, ps. 75-90, 1983; y POZO, J.I.; CARRETERO, M. y ASENSIO, M.: "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia" en *Infancia y Aprendizaje* nº 24, 1983, ps.55-68.

²⁸ MEC : *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, 2 vols. , Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Tiene bastante razón R. Cuesta al decir: “*En nuestra opinión, la década de los ochenta en España representa para la didáctica de la Historia el paso del experimentalismo y espontaneísmo, dominantes en los años setenta y principios de los ochenta, al terreno de la producción teórica y de la nueva investigación educativa que empiezan a cultivarse en los tramos finales de la década.*”²⁹ Hay que añadir enseguida que esa producción teórica se ha desarrollado de manera preferente desde la vertiente psicológica y pedagógica de la didáctica de la historia, mientras que la componente historiográfica de la misma sigue siendo escuálida, mateniéndose gracias a la exigua ración de unos pocos estudios y reflexiones dignas de tener en cuenta. Pero pasemos revista antes a lo que ha deparado el panorama historiográfico durante estos años.

A la indudable expansión que disfrutaron la historia social y económica y el materialismo histórico durante la etapa anterior, le han seguido años caracterizados por la crisis de los modelos teórico-interpretativos, la diversidad temática y, en España en concreto, el interés por los marcos local y autonómico; un panorama en el que junto a las luces que arrojan las nuevas inquietudes y metodologías historiográficas, se proyectan también las sombras de la desorientación y las insuficiencias estructurales de la historiografía en nuestro país.³⁰ Nos detendremos brevemente a comentar la crisis de los modelos interpretativos, por tener una relación muy directa con la evolución de la enseñanza de la historia en estos mismos años. La crisis teórica que hoy atraviesa la historiografía con el derrumbe del marxismo escolástico, que encorsetó a la historia con los silogismos de su teoría, ha sido el objeto de una reciente publicación de J. Fontana.³¹ Su tesis podría resumirse diciendo que el escepticismo que ha resultado de esa “crisis de fe” se ha canalizado a través de falsas soluciones: ya sean el positivismo de la nueva narrativa disfrazada de postmodernidad, la engañosa ilusión cientifista -deslumbrada por el instrumental metodológico de otras disciplinas como la economía, la ecología, la filología, etc.-, o el cajón de sastre de las mentalidades. En su propuesta de solución, Fontana nos recomienda, por un lado, “*recuperar el sentido de la globalidad*” de la historia, en tanto ciencia que se ocupa de explicar el funcionamiento de la sociedad y, por el otro, mantener el compromiso del historiador con los problemas reales del presente; a esas dos directrices, añade una tercera, esta vez metodológica: guardar un equilibrio entre reflexión teórica e investigación sobre las fuentes.³² A conclusiones similares llega Valdeón, cuando asegura que la quiebra de la concepción que fundamentaba el proceso histórico en los aspectos socioeconómicos ha conducido a una multiplicidad de campos de interés, a una ramificación de la investigación, (historia de las mentalidades, del poder, de la mujer, la nueva narrativa, la biografía...) lo que “*ha supuesto,*

²⁹ CUESTA, R. *op. cit.* , 1991, p. 11.

³⁰ Véanse GARCIA CARCEL, R., *op. cit.*, 1990, ps. 6-9 y VALDEON, J., *op. cit.* , 1991.

³¹ *La història després de la història. Reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*, Vic, Institut Universitari d’Història Jaume Vicens i Vives/ Eumo Ed., 1992.

³² *Op. cit.* ps. 97-98.

simultáneamente, la pérdida de cualquier referente firme” y “una notable pobreza teórica y metodológica”.³³ Frente a esta crisis de los modelos teóricos, parecen ir cobrando madurez algunas tendencias historiográficas que aportan reflexiones de gran interés para las preguntas sobre la naturaleza de la explicación histórica que nos hacemos en este trabajo; nos referimos a la confluencia que ciertas corrientes de la historia social y la sociología histórica, cada una desde sus distintos puntos de origen, parecen estar alcanzando en torno a una cuestión que parece preocupar a ambas por igual: la búsqueda permanente de conceptos y teorías y su contraste con los datos, la necesidad de abarcar a la vez las estructuras colectivas y la acción humana.³⁴

Es preciso reconocer un lento pero significativo aumento del interés por la reflexión sobre el conocimiento histórico, como lo ponen de manifiesto algunos títulos aparecidos en estos últimos años,³⁵ y que seguramente tiene mucho que ver con la situación de incertidumbre y desorientación que hemos apreciado en el panorama historiográfico actual. Sin embargo, ese mayor interés no se ha visto todavía reflejado en la aparición de trabajos, mucho menos investigaciones, que tiendan puentes entre historiografía y didáctica de la historia. Es este un terreno en el que sólo disponemos de unos pocos artículos, algunos ya algo ajados por el tiempo, y alguna que otra comunicación suelta en simposios o jornadas.³⁶ En términos generales, salvo las destacadas excepciones de unos pocos nombres como J.

³³ VALDEON, J., *op. cit.*, 1991, ps. 162 y 163.

³⁴ Con independencia de sus discrepancias sobre cuál sea la fórmula de colaboración entre historiadores sociales y sociólogos históricos, las dos recientes obras de S. JULIA (*op. cit.*, 1989) y de J. CASANOVA (*op. cit.*, 1991) constituyen una excelente presentación al público español de este esperanzador proceso de confluencia entre ambas disciplinas sociales.

³⁵ Por orden cronológico, hay que destacar, el libro de FONTANA, J.: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica Grijalbo, 1982; escrito siempre con el alarde de documentación y el compromiso de transformación social que son característicos en este autor; también es de gran interés la obra de PAGES, P.: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona, Barcanova, 1983, sin duda una buena introducción, clara y didáctica, sobre historiografía; el trabajo de LOZANO, J.: *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Ed., 1987, con interesantes reflexiones sobre las características exhibidas por el conocimiento histórico desde sus orígenes en la Grecia clásica, hasta la actualidad; BERMEJO, J.C.: *Replanteamiento de la Historia. Ensayos de Historia teórica*, Madrid, Akal, 1989; y, finalmente, el reciente libro de FONTANA, J.: *op. cit.*, 1992, que ya hemos comentado.

³⁶ Entre estos trabajos hay que incluir el artículo ya citado de FONTANA, J. en *Cuadernos de Pedagogía*, de 1975, y sus comunicaciones: “Enseñar Historia” en AA.VV.: *Notas en torno a la enseñanza de la Historia*, Institución ‘El Brocense’, Diputación de Cáceres, 1983, “L’ensenyament de la Història”, en AA.VV.: *Actes del Primer Simpòsium sobre L’ensenyament de les Ciències Socials*, Vic, Eumo, 1988, y “Sobre l’ensenyament de la Història, encara”, *Perspectiva Escolar*, n. 139, nov. 1989, donde reflexiona sobre el relativo fracaso del intento de transformar la enseñanza de la historia con las directrices de años atrás, y donde afirma con ironía que “*contra Franco era més fàcil d’ensenyar història*”. Un artículo interesante es también el de GIL NOVALES, A. “Enseñar la historia, ¿pero qué historia?” en AA.VV.(1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, ps. 271-278. Asimismo hay que citar las diversas contribuciones de AROSTEGUI, J. animando a incorporar a los programas de historia los procesos históricos inacabados, que todavía hoy estamos viviendo:

Valdeón o J. Fontana, la comunidad de historiadores profesionales se ha mantenido prácticamente al margen de los problemas de la didáctica de la historia. Algo, desgraciadamente, que comienza a ser preocupante, habida cuenta de la grave pérdida de valor social que muestra nuestra materia y la desafección patente de los estudiantes universitarios hacia la misma.

En suma, al panorama de pobreza e incertidumbre teórica, dispersión temática y localismo que ha caracterizado a la producción historiográfica en España durante la pasada década, hay que añadir la gran separación que sigue existiendo entre investigación y enseñanza de la historia y, en consecuencia, la total ausencia de trabajos e investigaciones que liguen esos dos ámbitos profesionales de nuestra disciplina. Como advierte con razón Cuesta, de continuar así la situación existe la “amenaza de construir una didáctica de la Historia basada en débiles fundamentos epistemológicos”.³⁷ Teniendo en cuenta este panorama, no ha de resultar extraño, el gran atractivo ejercido por la psicología entre quienes, en estos años, han decidido profundizar en los problemas de la enseñanza de la historia. Podría decirse que la ausencia de certezas historiográficas como las que presidieron la etapa anterior del movimiento de renovación, ha llevado en este segundo periodo a buscar en las aportaciones de la psicología un terreno firme para la reflexión e investigación didácticas. Veamos a continuación lo que éstas nos han deparado.

Ya se avanzó que uno de los hechos destacados que han marcado el comienzo de esta etapa fue la publicación por Carretero, Pozo y Asensio de varios artículos en los que ofrecían los resultados de la primera serie de investigaciones que este equipo ha realizado sobre el aprendizaje de la historia.³⁸ Es

“¿Qué Historia enseñar?”, *Apuntes de Educación*, n.17, Madrid, Anaya, 1985; “La Historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica” en AA. VV.: *I Coloquios de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura*, Cáceres, 1985; y “La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales” en RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *Enseñar Historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989, ps.33- 52. VALDEON, J. ha sido seguramente uno de nuestros historiadores que más sensibilidad ha mostrado por las cuestiones relativas a la enseñanza de la historia, su participación en simposios y jornadas, y sus artículos son muy numerosos. Entre ellos cabe destacar los incluidos en su libro *En defensa de la Historia*, Valladolid, Ambito, 1988; los más recientes como “¿Enseñar historia o enseñar historias?” en RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *op.cit.* 1989; “El profesor, protagonista esencial”, *Historia 16*, n. 164, 1989, ps.104-108; y “De España y su historia” *El País*, Supl. de Educación, 11-6-1991. Otros historiadores también han ofrecido alguna reflexión, aunque de forma muy esporádica, como MARTINEZ SHAW, C.: “Historia integrada y Bachillerato”, *Historia 16*, n.127, 1986, p. 93-96., o como la participación de A. DOMINGUEZ ORTIZ, M. ARTOLA y J. VALDEON, entre otros, en el simposio celebrado en Madrid, en septiembre de 1991, organizado por la *Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía*.

³⁷ La cita corresponde a CUESTA, R. *op. cit.*, 1991, p. 13. Entre los esporádicos trabajos que han abordado la implicaciones epistemológicas que subyacen a las opciones didácticas, cabe señalar el de MAINER, J., *op. cit.*, 1991, quien hace una revisión bastante crítica de la situación presente y aboga por “la reconstrucción de una teoría de la sociedad y el cambio social a partir del materialismo histórico”.

³⁸ CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia durante la adolescencia*. Memoria de investigación no publicada, ICE Univ, Autónoma de Madrid, 1983.

preciso distinguir dos momentos netamente diferenciados en la trayectoria seguida en dichas investigaciones por este equipo de psicólogos, aun cuando se trate sin duda de una evolución coherente, en el marco siempre de los principios constructivistas del aprendizaje. Entre uno y otro momento se aprecian ciertos cambios, o mejor correcciones de rumbo, tanto en relación con los presupuestos teóricos de partida (Piaget, Ausubel, Novak) como en relación con sus diagnósticos y sugerencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Los artículos de 1983, a los que nos estamos refiriendo, corresponden obviamente a ese primer momento; más adelante analizamos también los resultados correspondientes a la segunda serie de investigaciones de este equipo.

Esos artículos fueron el primer aldabonazo señalando algunas de las fallas que cabía encontrar en los proyectos de renovación para la enseñanza de la historia desarrollados y difundidos en la etapa anterior. Pese a que algunas de esas insuficiencias ya eran perceptibles en limitados círculos de profesores, no cabe duda de que el gran mérito de estos autores fue el de haber sido los primeros en realizar una investigación bien documentada y planteada en este campo absolutamente virgen en el panorama educativo español. Como adelantamos páginas atrás, estas investigaciones de corte piagetiano sobre el pensamiento histórico de los adolescentes daban unos resultados bastante desalentadores en relación con la comprensión de conceptos, la asimilación de la noción de tiempo histórico, y el razonamiento hipotético-deductivo. Según éstos, más de la mitad de los adolescentes mayores de 15 años no eran capaces de utilizar formas de pensamiento formal cuando se enfrentaban a problemas o tareas históricas, por lo que, concluían, que los estadios de desarrollo cognitivo formulados por Piaget, parecían alcanzarse en historia con un significativo retraso en relación con otras ciencias.³⁹ Su diagnóstico, por tanto, era que el intento por enseñar a los adolescentes una historia conceptual y explicativa llevaba inevitablemente a un desfase muy grave entre los contenidos que se pretenden enseñar y las capacidades de quien debe aprenderlos. Para salvar tal desfase, abogaban por adaptar los programas escolares a las capacidades de los alumnos y reorientar los objetivos de la enseñanza de la historia: “*Se trata, decían, de enseñarle al alumno a aprender historia en vez de enseñarle directa y exclusivamente los contenidos de la historia*”, aun cuando, añadían inmediatamente, “*la dicotomía entre enseñar procesos de pensamiento y enseñar contenidos es falsa.*”⁴⁰ Tras comentar algunos de los nuevos proyectos de materiales que incorporaban métodos de ‘enseñanza activa’ (*Germanía, History 13-16*), señalaban cómo algunas investigaciones y estudios de evaluación sobre los aprendizajes logrados con dichos materiales daban pie a confiar en sus ventajas aunque con ciertas cautelas. En consecuencia, terminaban defendiendo la utilidad de estos métodos para la clase de historia, sin excluir por ello otras aproximaciones y estrategias.

³⁹ Véase POZO, J.I.; CARRETERO, M.y ASENSIO, M.: “Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia” en *Infancia y Aprendizaje* nº 24, ps. 55-68, 1983.

⁴⁰*Ibid.* p. 61.

Uno de los fenómenos que mejor caracterizan este segundo periodo de la renovación didáctica de la historia son los simposios, jornadas y encuentros. En torno a los años centrales de la década de los ochenta puede hablarse de una especie de “fiebre” por organizar amplios encuentros en los que plantear las cuestiones más acuciantes sobre la enseñanza de las distintas materias. No cabe duda de que esos simposios y encuentros, organizados sin duda para debatir cuestiones e intercambiar experiencias y opiniones, tuvieron un efecto impulsor destacado en la reflexión teórica sobre los problemas de la enseñanza, sobre todo en la medida en que la publicación posterior de sus comunicaciones y ponencias nos ha deparado algunos títulos valiosos que han cubierto en parte el vacío tan acusado de publicaciones en este campo.⁴¹

Es curioso analizar las intervenciones sobre la enseñanza de la historia en dos de los encuentros de este tipo que alcanzaron mayor relieve en esos años, me refiero al organizado en mayo de 1984 por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (MEC) en Madrid, y un año después, en junio del 85, el organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.⁴² Además de las ponencias presentadas por Carretero, Pozo y Asensio en las que comenzaban a apuntar las matizaciones y correcciones de rumbo antes señaladas (sobre ellas volveremos más adelante), un buen número de intervenciones tuvieron estrecha conexión con el proyecto británico *History 13-16*. En el encuentro de 1984, predominaron los trabajos de carácter informativo⁴³ mientras que en el simposio del año siguiente casi todas las ponencias constituyen más bien una reflexión teórica con sugerencias para el diseño del nuevo currículo de historia.⁴⁴ Ya tuvimos ocasión de mencionar el trabajo de J. Prats⁴⁵ con ocasión de analizar las características de los materiales de Alemania. Tras sus comentarios críticos a dichos materiales, Prats hacía una defensa bastante elogiosa de las aportaciones del método “Historia 13-16”,

⁴¹ No es posible ni conveniente por razones obvias, reseñar todos los encuentros habidos en estos años de interés para la enseñanza de la historia, la lista sería excesivamente prolija y, en consecuencia, muy poco útil, habida cuenta además de que en las notas habituales y en la bibliografía de la tesis se incluyen todos aquellos trabajos presentados en ellos que merecen interés desde la perspectiva que hemos tomado.

⁴² Con varios años de retraso, ambos han visto publicadas conjuntamente la mayoría de sus ponencias. El primero en AA.VV.(1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; y el segundo en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

⁴³ Véanse SHEMILT, D. : "El Proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro" y DOMINGUEZ, J. (1984): "La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años", ambos en en AA.VV. *op. cit.*, 1987, ps. 173-207 y 231-246, respectivamente.

⁴⁴ Además de los trabajos de Carretero, Pozo y Asensio, las otras tres ponencias sobre la enseñanza de la historia, corrieron a cargo de tres profesores miembros del *Grupo 13-16*, que en aquellos años estaba adaptando y experimentando en España algunos materiales del *History 13-16* (ver nota 1 de *Introducción*).

⁴⁵ *Op. cit.*, 1989, ps. 201-210.

para ello se apoyaba en dos razones fundamentales: el método estaba coherentemente pensado tanto desde la óptica de las capacidades como desde la de las necesidades formativas de los alumnos de 13 a 16 años. No hay en su reflexión prácticamente referencias a los contenidos de historia, pero se hace una clara apuesta por que éstos sean escogidos con objeto de impulsar y desarrollar las destrezas intelectuales de los adolescentes. Así, al explicar cómo el proyecto está adecuadamente planteado en función del desarrollo intelectual de los adolescentes, Prats señala que *“En cualquier caso, el método, partiendo de las capacidades reales conocidas, se plantea usar la Historia como un elemento que ayude a desarrollar hábitos intelectuales que consoliden, dentro de lo posible, las capacidades cognitivas, propias del grado de desarrollo de cada individuo e incluso se supere la etapa operacional concreta antes de lo que sería habitual, aunque, desde mi punto de vista, está subordinado a la consolidación de las diversas etapas de madurez.”*⁴⁶

Por su parte, la ponencia de G. Zaragoza,⁴⁷ es una decidida defensa de la utilización de métodos de enseñanza basados en la investigación y la resolución de problemas para la enseñanza de la historia. Comienza afirmando que *“Como toda ciencia, la Historia, es al mismo tiempo un discurso coherente sobre el pasado y un conjunto de metodologías de investigación”*, es decir, un saber acumulado -no confundir con acumulativo- sobre el pasado, y un método para adquirir y fundamentar ese saber. Y añade poco después, *“La dialéctica entre discurso histórico aceptado e investigación es la esencia del quehacer histórico”*, pues ese discurso se reelabora constantemente.⁴⁸ Esa es la razón por la que le parece inapropiado que, tanto la enseñanza tradicional como la renovada, aborden la historia sólo como discurso, olvidando la enseñanza de los métodos de investigación. Por ejemplo, a propósito de los documentos y actividades del Grupo Alemania señala: *“Se propuso introducir en el aula una enseñanza activa (...). Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones, la estructura interna de muchos de los dossier o alternativas elaboradas, como luego veremos, se centraban en la historia-discurso, ofreciendo a la consideración del alumno tan sólo ejemplos seleccionados para convencerle de la veracidad del plan propuesto, o para divertirlo.”* *“No se trata (dirá más adelante) de convertir a los alumnos en historiadores, tarea vana, por otro lado. Tampoco se trata de que desaparezca la información elaborada, la conciencia que esta sociedad tiene y quiere transmitir sobre su evolución histórica. Se trata de que, además de eso, el alumno llegue a interiorizar que (...)”*⁴⁹ a lo que sigue un listado de rasgos característicos del método historiográfico. Finalmente, a sus argumentos epistemológicos, añade los psicológicos ya conocidos: *“(…) la única posibilidad de avanzar en la construcción del pensamiento*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 206.

⁴⁷ “La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente” en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (Comp.): *op. cit.*, 1989, ps. 165-177.

⁴⁸ *Ibid.*, p.167.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 171.

formal consiste en realizar ejercicios mediante los cuales maduren esas operaciones formales: relación mutua de todos los elementos, razonamiento verbal y, sobre todo, utilización del método hipotético-deductivo. Ello exige una didáctica específica, que tiene que estar basada en la investigación". ⁵⁰ Es evidente el énfasis puesto por G. Zaragoza en destacar la utilidad de enseñar la metodología histórica, pero conviene señalar que, como recoge una de las citas anteriores, ésta no ha de sustituir a la información elaborada, sino que debe enseñarse además de ella.

Una posición similar a ésta era la que se propugnaba en los dos trabajos presentados por mí en este simposio de 1985. En uno de ellos se presentaba, todavía sólo esbozada, una propuesta que contemplara la enseñanza de la historia en la secundaria obligatoria a partir de una triple perspectiva equilibrada: la función educativa que se le demanda a la historia en la formación de los jóvenes, la naturaleza de esta disciplina que debe forzosamente incluir contenidos conceptuales y metodológicos y, finalmente, los datos que proporcionan la psicología y pedagogía sobre el desarrollo de los alumnos y los medios más apropiados para impulsar su aprendizaje.⁵¹ Con objeto de mostrar con estudios concretos la fértil interacción que cabía esperar de la enseñanza de conceptos y procedimientos, el trabajo anterior se acompañaba de una primera investigación sobre el papel de la enseñanza de los conceptos en el aprendizaje de la explicación intencional o por empatía.⁵² Con dicho trabajo se iniciaba ya la investigación que ahora se presenta en estas páginas, por tanto no es preciso detenernos a comentar los argumentos que en él se defendían.

La orientación tomada por las investigaciones y reflexiones psicopedagógicas predominantes en los encuentros de 1984 y 1985 se mantendría en buena medida a lo largo de los años posteriores. El influjo de las corrientes en boga en el Reino Unido, y con ellas la relevancia concedida a la enseñanza de los métodos de la historia, seguirá siendo uno de los rasgos característicos de esta etapa. Dos años después, por ejemplo, se celebraban en Salamanca unas jornadas sobre la enseñanza de la geografía y la historia, a

⁵⁰ *Ibid.*, p. 175

⁵¹ En forma de comunicación todavía embrionaria, presenté en este simposio el que finalmente aparecería como artículo más desarrollado en 1989: "El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia" (CARRETERO, M.; POZO, J.I.Y ASENSIO, M. (eds.): *op. cit.*, 1989, ps. 33-60). Este artículo fue acabado de escribir en 1986, unos meses antes de que el MEC concretara definitivamente su propuesta de Secundaria Obligatoria para el tramo de edades 12-16, de ahí que tomara como referencia los cinco años resultantes de unir el Ciclo Superior de EGB y los dos primeros de las Enseñanzas Medias (11-16).

⁵² Véase DOMINGUEZ, J.: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje* nº 4, pp.1-21, 1986. Pese a no aparecer en la referida compilación de 1989, este artículo fue presentado como ponencia en este simposio. En él se presentan los resultados básicos de mi tesina hecha en la Universidad de Londres (*Explanation and Concepts in History and their Implications for Teaching Historical Understanding*. Unpublished Master of Arts Dissertation, University of London Institute of Education, Aug. 1984).

las que acudían N. Graves y A. Dickinson, dos conocidos especialistas británicos en la enseñanza de dichas materias.⁵³ En los años sucesivos autores de aquel país han sido invitados en varias ocasiones a seminarios, jornadas, etc, organizados en distintos lugares de España.⁵⁴

El relieve adquirido en todos estos años por la perspectiva psicológica del aprendizaje de la historia y el interés otorgado a la enseñanza de los métodos se iba a reflejar en la experimentación de la reformas educativas -tanto en la del Ciclo Superior de la EGB como, sobre todo, en la de las Enseñanzas Medias- puestas en marcha por las distintas administraciones educativas a partir de 1983 (MEC y Comunidades Autónomas con competencias en educación). En términos generales, la reforma educativa ha significado, en palabras de R. Cuesta, “una suerte de *oficialización* del primer impulso renovador y de sus principales carencias”. La creciente importancia concedida a los métodos en los programas de historia es particularmente manifiesta en la evolución que se aprecia en los documentos de trabajo que se iban elaborando, tanto por el MEC como por otras Comunidades. Nos referiremos en particular a los documentos de la reforma de las Enseñanzas Medias, pues fue éste el tramo en el que tanto el MEC como las Comunidades Autónomas más desarrollaron, y el que más polémica generaría.

Lo que se llamó el ciclo común de las Enseñanzas Medias (14-16), que se planeaba como ciclo común y obligatorio para todos los alumnos hasta los 16 años, constaba de dos cursos. En ellos el área de *Ciencias Sociales* se traducía en un programa de Geografía en primero y otro de Historia en segundo curso. El programa de historia fue el que más cambios y vacilaciones sufrió a lo largo de la experimentación. En 1983 el MEC elaboró una primera propuesta provisional, cuyo programa para historia sólo se experimentaría un curso, el 84-85. En él los contenidos se organizan en una unidad introductoria. que incluía referencias a los “*aspectos de la actividad humana (medio físico, economía, sociedad, ...)*”, al tiempo histórico y a las fuentes; y 6 unidades temáticas sobre grandes modelos de sociedades históricas (“*una sociedad depredadora*”, “*un imperio agrícola*”, “*una sociedad estamental*”, etc.).⁵⁵ En septiembre de 1985, ese programa de contenidos de historia, fue sustituido por otro que se hacía más eco del creciente interés por la enseñanza de métodos y destrezas históricas. Teniendo en cuenta que este

⁵³ Las ponencias de estas jornadas, coordinadas por el GRUPO CRONOS y celebradas los días 15 y 16 de mayo de 1987, fueron publicadas en GRAVES, N. *et al.* : *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, ICE Univ. de Salamanca, 1988.

⁵⁴ Entre otros, cabe señalar los siguientes: Seminario organizado por la Generalitat Valenciana, Valencia marzo de 1987; Curso-Simposio sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, Málaga, 22-25 de mayo de 1990; “*Trobada de Seminaris d’Història i Geografia d’Ensenyament Secundari*”, Barcelona, septiembre de 1992.

⁵⁵ MEC: *Hacia la Reforma . Documentos de trabajo*, Madrid, Dir. Gral. de Enseñanzas Medias, julio de 1984, p. 52.

segundo diseño ha estado en experimentación bastante más tiempo que el anterior, centraremos en él nuestro análisis.

El nuevo diseño señalaba como meta educativa principal “*facilitar al alumno el conocimiento y la comprensión del mundo en que vive*” y, casi a renglón seguido, se añadía:

“Para conseguir esta meta resulta imprescindible el conocimiento de las técnicas y los instrumentos más adecuados para familiarizarse con el sistema de investigación y razonamiento básico, así como para adquirir unos conocimientos concretos.”

Por ello el alumno debe iniciarse en el conocimiento del método científico: así ha de ser capaz de plantearse problemas, elaborar interpretaciones sencillas, ordenar los datos (...).⁵⁶

Muy en consonancia con ello los objetivos del área eran exclusivamente metodológicos y se articulaban en estos apartados:

1. Utilización y tratamiento de datos.

1.1. Recoger y leer datos procedentes de variadas fuentes de información

1.2. elaborar los datos recogidos e intercambiar los lenguajes.

*2. Análisis y valoración de los datos.*⁵⁷

Esta absoluta preocupación de las metas y objetivos educativos por el aprendizaje de destrezas se traducía en unos contenidos que trataban de compaginar esos aprendizajes con el estudio de modelos y estructuras de los principales tipos de sociedades históricas. Así, en las *sugerencias sobre contenidos* para la historia, se proponía trabajar tres conceptos básicos: *tiempo, cambio-evolución* y *estructura*, utilizando el siguiente marco general de programación:

“- Aproximación al tiempo, manejo de fuentes, papel del historiador.

- Transferencia del trabajo llevado a cabo con tiempos cortos a tiempos largos...(por ejemplo a través de la Historia antigua).

- Análisis de estructuras ...en un momento concreto (por ejemplo, en la Europa feudal y en la Revolución industrial).

- Análisis de un proceso de cambio que acabe cristalizando en una estructura distinta (por ejemplo, a través de la transición hasta la Revolución industrial).

*- Transferencia de los conceptos de estructura y cambio al estudio de los factores introducidos por la Revolución industrial hasta nuestros días.”*⁵⁸

⁵⁶ MEC: *Hacia la Reforma I. Documentos*, Madrid, Servicio de Publicaciones, sept. de 1985, p.91.

⁵⁷ *Ibid.*, ps. 92 y 93.

⁵⁸ *Ibid.*, ps. 98 y 99.

Un programa muy similar de contenidos, si bien con una fundamentación teórica mucho más extensa, es el que presentó la Generalitat Valenciana para la Historia en el segundo curso de la reforma de las Enseñanzas Medias (15-16). Estas son las unidades que en él se proponían:

1. *Cuestionar estereotipos: 'La encuesta inicial'.*
2. *Introducción al método del historiador. 'La historia personal del alumno'.*
3. *Un estudio en evolución. El tiempo y el cambio. La explicación en Historia: 'La agricultura a lo largo de la Edad Antigua'.*
4. *Estudio sincrónico de un tiempo corto. Relación compleja de variables. Causalidad múltiple. Los grandes cambios: 'La revolución industrial'.*
5. *Un problema actual explicado desde su perspectiva histórica: Relación pasado-presente: 'Las dificultades en la formación de una unidad europea'.*⁵⁹

También la Junta de Andalucía elaboró y experimentó un programa de historia para la llamada Reforma de las Enseñanzas Medias que compartía algunos rasgos con los anteriores. En él se sugerían tres “modelos de organización temática”:

- *Modelo A: Secuenciación cronológica de la historia de la Humanidad.*

Habitualmente organizado en “modos de producción” o en “civilizaciones”

- *Modelo B: Recursos conceptuales para la comprensión de los fenómenos históricos* . Se sugerían varias unidades:

- Una unidad sobre el *Estudio de la “organización colectiva”* (lo político, lo económico...).
- Una unidad sobre *“El trabajo del historiador”*
- Varias unidades referidas al *estudio de cada tipo de fenómeno* (político, económico, etc.) *y su relación con los demás*, a partir de hechos históricos concretos.
- Una unidad de *análisis de un proceso histórico*, en el que se relacionen de manera compleja, a lo largo del tiempo, los fenómenos estudiados.

- *Modelo C: Historia local o regional.* En éste se podían adoptar las formulas de los modelos anteriores, pero las unidades habían de ser elaboradas a partir de la historia local o regional.⁶⁰

Finalmente, la propuesta de nuevo currículo hecha por la Generalitat de Catalunya, tenía poco o nada que ver con las anteriores. Desde muy temprano las autoridades plantearon aquí la reforma en el marco de los

⁵⁹ MAESTRO, P. *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16* , Valencia, Generalitat Valenciana, 1987. ps. 44-46.

⁶⁰ Véase JUNTA DE ANDALUCIA : *Ciencias Sociales. La reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía.* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1987, ps. 19-22.

cuatro cursos que van de los 12 a los 16 años. Por otra parte, desde el punto de vista de los contenidos que aquí nos interesa, se trabajó sobre un modelo de currículo elaborado por C. Coll⁶¹ que incluía tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Este marco obligaba a una disposición algo más equilibrada, en principio, entre los contenidos tradicionales (hechos y conceptos) y los contenidos metodológicos, ahora denominados *procedimientos*.

En algunos de los diseños anteriores, especialmente en los del MEC y la Generalitat Valenciana, era perceptible el intento por aunar, por un lado, los planteamientos heredados de los proyectos renovadores de los setenta (estructuras sociales, transiciones entre estructuras) y, por el otro, la mayor atención a los métodos de la historia que habían difundido experiencias como el *History 13-16* (introducción al método del historiador, estudios en desarrollo, estudios del mundo contemporáneo). En este sentido, como se decía unos párrafos más atrás parafraseando a R. Cuesta, es evidente que la reforma educativa significaba la traducción a los programas oficiales de las nuevas propuestas introducidas por la renovación didáctica de la historia. Esta “oficialización” -si se me permite la expresión- de las propuestas renovadoras, en un contexto, además, en el que la enseñanza tradicional de la historia seguía predominando en la mayoría de los centros, alentó sin duda un mínimo debate e hizo que se oyeran, por vez primera, voces discrepantes y llamadas de atención avisando de los riesgos que se corrían. Desde distintos puntos de vista, pero siempre por personas y colectivos que de un modo u otro eran partidarios de la renovación didáctica, fueron apareciendo trabajos y artículos que, unas veces de forma serena y otras con gran apasionamiento, señalaron la importancia de recuperar el peso de los contenidos (factuales y conceptuales) que estaban siendo desplazados por los métodos.

En 1986, Pozo, Asensio y Carretero hacían públicos algunos de los resultados de una investigación sobre el aprendizaje de las explicaciones en historia por alumnos de 12 a 18 años, que ya formaba parte de lo que hemos denominado la segunda fase de su investigación. En ese artículo ⁶² se constataba que la maduración y el desarrollo cognitivo del alumno no era suficiente para explicar convenientemente los hechos sociales, sino que era necesario además instruir al alumno en modelos explicativos y redes conceptuales específicos: “*Del mismo modo , decían, que el pensamiento formal no asegura la comprensión de las leyes de Newton (...), tampoco asegura la comprensión del funcionamiento social*”. Por ello, aún celebrando que las estrategias de enseñanza por descubrimiento, destacadas por proyectos renovadores como el *History 13-16* , fueran ya asumidas por muchos profesores y oficialmente impulsadas por la reforma, señalaban lo siguiente: “*Por ello, no es necesario abundar más en su*

⁶¹ Véase su libro *Marc curricular per a l'ensenyament obligatòri*, Barcelona, Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 1986.

⁶² Véase POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : “¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia”, *Infancia y Aprendizaje* , nº 34, 1986

necesidad. Más bien, parece necesario advertir de los peligros que comporta su aplicación irreflexiva o excesivamente apresurada al ámbito escolar.” ⁶³

También R. Cuesta, en las jornadas de Salamanca de 1987, dirigía parecidas advertencias a la que él llama la “vanguardia pedagógica”: “*La utilización de estrategias de descubrimiento para la enseñanza de la historia y el diseño de experiencias basadas en el método del historiador no deben convertirse en el único fundamento de la educación histórica de nuestro alumnos*”. Y hacía notar cómo el propio C. Coll recordaba que “*el alumno puede ser activo no sólo cuando descubre o inventa por sí mismo, sino también cuando es capaz de atribuir un significado y un sentido a lo que se le enseña*” y advertía también contra una utilización “psicologizante” de la psicología genética. ⁶⁴

Estas veladas críticas, en realidad más bien llamadas de atención, a la excesiva insistencia en destacar la enseñanza de los métodos del conocimiento científico y disciplinar en detrimento de los contenidos históricos clásicos, llegaron a convertirse, en la pluma de J. Valdeón, en resonantes diatribas contra la reforma, publicadas en diarios y revistas de amplia difusión. Valdeón, catedrático de Historia medieval y antiguo catedrático de bachillerato, había dado desde hacía años muestras de su preocupación y sensibilidad ante las cuestiones relativas a la didáctica de la historia. Ya en 1976 en unas jornadas en Santander en las que se debatían los recién estrenados programas de BUP, abogaba por sustituir la vieja historia factual y descriptiva por una visión integradora de la evolución de las sociedades humanas, pero advertía de que “*abandonar sin más los acontecimientos, en nombre de una historia ceñida a lo estructural o a las largas duraciones, sería el peor servicio que pudiéramos hacer a la disciplina.*”⁶⁵ Sus críticas a las propuestas de la reforma educativa iniciada en 1983, a veces duras y desairadas, se iniciaron ya en 1984, con un artículo que llevaba el elocuente título de *La enseñanza de la historia en peligro*.⁶⁶ Entre 1984 y 1988, aparecen la mayoría de sus artículos, en su mayor parte dirigidos a la reforma de las Enseñanzas Medias, aunque en alguno también se analiza la del Ciclo Superior de EGB. Sus críticas apuntan a dos cuestiones principales: la pérdida de la identidad de la historia en lo que él denomina “la amalgama globalizadora” de las Ciencias Sociales y el carácter, en su opinión absolutamente desvirtuado, de los contenidos de historia que se proponen. Nos ceñiremos sólo a la segunda cuestión que es la que aquí nos interesa.

⁶³ *Ibid.*, p. 39.

⁶⁴ CUESTA, R. *op. cit.*, 1988, p. 116. La cita de C. COLL, perteneciente a la nota 36 de éste artículo, está tomada de “Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar” en *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renacedora*, Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, Madrid, 1987, p.18.

⁶⁵ “La historia en el Bachillerato: su significado y sus problemas” ponencia en las *Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato*, (ICE Univ. de Santander, 13-16 sept. 1976) recogido en VALDEON, J. : *En defensa de la Historia*, Valladolid, Ambito, 1988, p. 35.

⁶⁶ *Diario 16*, 14.11.1984. (Véase VALDEÓN, J., *op. cit.*, 1988, ps. 41-45).

Ninguno de los dos programas de historia, sucesivamente propuestos por los documentos ministeriales entre 1983 y 1985, serán aceptables para Valdeón. En el primero de ellos criticará la desaparición de los hechos históricos en un programa excesivamente basado en modelos estructurales de sociedades históricas: En un artículo originalmente publicado en *El Norte de Castilla* en 1984, dice: “*Vayamos, no obstante, a los contenidos que se proponen. ¿Qué nos encontramos? Pues ni más ni menos con que lo que se formula en el proyecto no es un programa de historia (...). Lo que se incluye es, en el mejor de los casos, el análisis de unos cuantos modelos de sociedades*” y más adelante añade: “*¿Cómo, por último puede estudiarse historia sin referirse al concreto proceso histórico? ¿Dónde situar los acontecimientos, por someros y seleccionados que éstos sean?*”.⁶⁷ En el siguiente programa de historia sugerido a los centros experimentales a partir de 1985, el error estará, según Valdeón, en el excesivo énfasis concedido a los métodos: “*Hemos desembocado, en mi opinión, en la primacía absoluta del ‘cómo’, es decir de la didáctica, sobre el ‘qué’, en este caso los contenidos propios de la disciplina de historia. Ahora bien, la imprescindible necesidad de adaptar los contenidos a un lenguaje didáctico, cuestión ciertamente compleja (por eso es difícil ser buen profesor), no puede en ningún momento desfigurar la especificidad que posee la disciplina que se enseña. La historia tiene su lógica interna sus reglas de juego.*”.⁶⁸ Un año después, volvía a insistir en esta idea. Tras señalar que hay “*una guerra declarada a los contenidos*”, dice que el nuevo programa “*pone su acento en el aprendizaje por los escolares de conceptos tales como ‘¿qué es el tiempo histórico?’, ‘¿por qué se producen cambios en el tiempo?’ ‘¿qué variables aparecen interrelacionadas en un momento histórico concreto?’, etc. Para ello se proponen unos cuantos ‘flash’, seleccionados, a gusto del consumidor, del ingente material que constituyen los conocimientos históricos. Cualquier acontecimiento (...) puede servir si con él se avanza en la adquisición por el alumno de las destrezas propias de las ‘ciencias sociales’.*”.⁶⁹

Aunque la voz de Valdeón ha sido la más oída, han existido también muchas otras que se han manifestado en torno a la selección, enfoque y articulación de los contenidos en la historia escolar. Las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y también *Historia 16*, desde la creación de su sección “Enseñar historia” en septiembre de 1986, han publicado con relativa frecuencia reflexiones y experiencias abordando estas cuestiones sobre los contenidos de historia en el currículo. Aunque muy pocos autores se

⁶⁷ “Reflexiones sobre la enseñanza media”, *Ibid.*, ps. 63 y 66.

⁶⁸ “La historia en la escolaridad obligatoria”, *Ibid.*, p. 99.

⁶⁹ “La historia y la reforma de las enseñanzas medias” *Ibid.*, ps.104-106, (publicado parcialmente en *El País*, 26 .1.1988).

manifiestan opuestos a la enseñanza de métodos y destrezas, la importancia que se les otorga frente a los contenidos más clásicos o tradicionales varía mucho de unos autores a otros.⁷⁰

Para acabar, resumamos aquí lo que ha supuesto esta etapa en el desarrollo de la renovación didáctica de la historia. Un rasgo característico de la misma ha sido la reflexión y, en parte también, la investigación que han predominado netamente sobre la elaboración de materiales didácticos, un estudio teórico que, además, ha prestado mucha más atención a las cuestiones de tipo psicopedagógico que a las disciplinares. La mayor inclinación hacia el lado del alumno que hacia el de la materia tiene su explicación, por una parte, en la crisis que atraviesa la historiografía durante estos años, a lo que se añade la tradicional separación entre investigación y didáctica de la historia; y, por la otra, en el indudable desarrollo que ha tenido en estos años la investigación sobre el aprendizaje de la historia, y la influencia ejercida por las experiencias y materiales británicos. En el aspecto concreto de los contenidos de historia, puede decirse que esta etapa ha supuesto la crisis de una historia conceptual, planteada exclusivamente a partir de “modelos de sociedades”, y su sustitución por una historia que ha prestado ahora una atención preferente a la enseñanza de los métodos y destrezas. La discusión sobre el lugar que deben ocupar unos u otros contenidos en la enseñanza de nuestra disciplina ha seguido siendo bastante pobre y limitada, pero el proceso de experimentación de las reformas educativas y, sobre todo, el alineamiento de los programas experimentales con los planteamientos didácticos más recientes, ha enriquecido -o al menos agudizado- ese debate.

A la par que esto ocurría en España, ¿qué evolución ha seguido durante esos mismos años la didáctica de la historia en Inglaterra, ese país europeo del que, según hemos visto, hemos recibido constantes influencias a lo largo de la década?

Inglaterra el debate sobre la historia como forma de conocimiento y el National Curriculum

En la década transcurrida desde finales de los setenta a finales de los ochenta la evolución de la enseñanza de la historia en Inglaterra presenta rasgos que permiten distinguir una nueva etapa. Por una parte, como en España, este fue un periodo de reflexión teórica sobre las innovaciones introducidas en los años precedentes por el movimiento de la *New History*. Ahora bien, dicha reflexión teórica no se llevó a cabo desde una perspectiva psicológica o educativa, como fue el caso en nuestro país, sino que partió de

⁷⁰ Una rápida ojeada a los artículos de la sección “Enseñar Historia” de *Historia 16* da buena idea del interés suscitado por estas cuestiones: de los 41 artículos aparecidos desde septiembre de 86 hasta diciembre del 89, 19 abordan de forma directa estas cuestiones.

forma preferente del análisis de la naturaleza particular del conocimiento histórico. Por otra parte, en esta etapa se extienden y generalizan las nuevas ideas, en buena medida debido a la gran aceptación del proyecto *History 13-16*, que hizo viable para a muchos profesores la adopción de las propuestas de la *New History*; muestra de ello fue el que las instancias oficiales acabaran recogiendo bastantes de sus postulados en la estructura del nuevo examen externo a los 16 años, aprobado en 1985. La etapa se cierra en 1988 con la promulgación de la nueva ley de educación que, en el caso concreto de la enseñanza de la historia, abrió un profundo debate sobre el currículo nacional de la materia, por primera vez obligatorio en todas las escuelas de Inglaterra. Vamos a analizar estos cambios con más detenimiento.

La reflexión sobre la historia como “forma de conocimiento”

A finales de los años setenta comienzan a aparecer en Inglaterra una serie de trabajos de reflexión y evaluación de las experiencias y hallazgos de la *New History*; la mayoría de ellos manifestaban un especial interés por el análisis de la naturaleza de la historia. Para ello, estos trabajos tomarían como punto de referencia las consideraciones que los propios historiadores habían hecho sobre su propio oficio así como los análisis de tipo filosófico o epistemológico sobre la naturaleza del conocimiento histórico. En conjunto estas reflexiones abrieron una importante vía de análisis en torno a la historia como “forma de conocimiento” diferenciada, que permitió distinguir algunos de los rasgos que mejor caracterizan e individualizan a nuestra disciplina. Esta nueva perspectiva de trabajo ha cumplido en cierto modo el papel de nuevo paradigma -en el sentido que dio T. Khun⁷¹ a este término-, pues ha hecho posible un replanteamiento general de la enseñanza de la historia: por un lado se han podido evaluar críticamente algunos excesos e interpretaciones simplistas de la *New History*, dando así un mayor rigor y solidez a sus directrices; por otro, ha ofrecido un esquema integrador de los contenidos históricos que ha permitido plantear de forma más equilibrada su enseñanza; por último, partiendo ahora de los rasgos diferenciales que podría tener la comprensión y explicación en historia, nuevos trabajos han hecho posible también investigar desde otra óptica la forma en que los alumnos dan sentido al pasado. Veamos con más detalle cada uno de estos rasgos.

Las críticas a algunos trabajos de la *New History*, que podían conducir a interpretaciones y prácticas inadecuadas en la enseñanza de la historia, fue especialmente dura en un artículo de Gard y Lee a propósito de la obra *Educational Objectives for the Study of History* de Coltham y Fines, muy inspirada en la taxonomía de B. Bloom. Aún cuando Gard y Lee aprueban totalmente la reacción de la *New History*

⁷¹*The Structure of Scientific Revolutions*, Univ. of Chicago Press, 1962 (Trad. esp. de A. Contín: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E. 1971).

en contra de una historia concebida como un cuerpo cerrado de información sobre el pasado, su crítica del trabajo de Coltham y Fines no deja de ser demoledora. La conclusión es elocuente: en su opinión, un listado de objetivos de conducta como éste “sólo ofrece una falsa precisión, y probablemente hace más daño que bien al distorsionar la historia en beneficio de la evaluación. Esta distorsión es más grave si cabe, puesto que (...) Coltham y Fines más que presentar una lista de objetivos lo que hacen es un análisis de la disciplina histórica”.⁷² Y es que, según Gard y Lee, buena parte de las nuevas directrices para la enseñanza de la historia se han hecho, como en este caso, sin un serio análisis de lo que significan e implican cuestiones como el trabajo con las fuentes, o como la explicación e interpretación históricas. A esclarecer estas cuestiones se dedican varios de los artículos publicados en ese mismo volumen.

Uno de los más logrados es, a mi parecer, el que dedican Dickinson, Gard y Lee⁷³ al análisis de las fuentes. Tras analizar cómo trabajan con las fuentes los propios historiadores, concluyen haciendo algunas reflexiones críticas sobre algunas interpretaciones simplistas de la *New History*. Entre ellas nos interesa destacar la siguiente: según estos autores los historiadores hacen uso de las fuentes siempre desde su conocimiento sobre el contexto de la época, sin el cual la información que podrían obtener de ellas sería muy escasa e irrelevante. Por ello, concluyen que “la dicotomía entre el aprendizaje de los contenidos históricos y el aprendizaje de la historia como forma de investigación es a la vez algo teóricamente erróneo y que puede resultar engañoso en la práctica”.⁷⁴

Desde un punto de partida más filosófico, pero por caminos muy cercanos al de los autores anteriores, P. Rogers se propuso aclarar el significado de la expresión “enseñar los métodos de la historia”. Rogers comienza preguntándose qué es el conocimiento histórico. En su respuesta, halla que todo conocimiento racional y científico tiene siempre dos componentes que sólo pueden separarse por razones de análisis: los que él denomina “conocer que” (“know that”) y “conocer cómo” (“know how”), es decir, proposiciones y procedimientos, por que “Conocer algo con una buena base de autoridad significa que la proposición que uno ‘conoce’ es el resultado de una investigación que satisface los criterios apropiados de procedimiento. (...) Sólo el ‘conocer cómo’ puede dar ‘el derecho a estar seguro’ (...)”. Por consiguiente, en clara alusión a la enseñanza más tradicional, dirá más adelante “Debería resultar claro que la enseñanza, para ser apropiada, no puede consistir puramente (o quizás mayormente) en ‘conocer que’. (...) sino que al ‘conocer cómo’ debe asegurarse al menos la misma importancia en el proceso

⁷² GARD, A. y LEE, P.J.: “‘Educational Objectives for the Study of History’ Reconsidered” en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, ps. 21- 38 (la cita transcrita procede de la p. 37).

⁷³ Véase “Evidence in History and the Classroom” en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *op. cit.*, 1978, ps. 1-20.

⁷⁴ *Ibid.* p.17.

educativo” .⁷⁵ Toda forma o tipo de conocimiento, además de *proposiciones* y *procedimientos* propios, tendría también, según Rogers, unos *conceptos* más o menos diferenciados. En su opinión, los conceptos pertenecen a la vez al “conocer qué” y al “conocer cómo”: “*Son parte a la vez del contenido que debemos llegar a aprender -tenemos que asimilar ‘masa’, ‘fuerza’ y ‘energía’ si queremos aprender Física- y son parte de los medios con los que la investigación es orientada y desarrollada -el marco conceptual propio determina las mismas preguntas que uno hace y, sin duda, condiciona incluso las que uno puede concebir*”⁷⁶ (los subrayados son del autor).

¿Cuáles serían los rasgos distintivos que tendrían estos tres elementos en el caso del conocimiento histórico? ¿Qué características tienen las proposiciones, los procedimientos y los conceptos de la historia? Las respuestas de Rogers a esta pregunta se verían reforzadas por D. Shemilt en un artículo posterior⁷⁷. Para no alargar innecesariamente esta cuestión, sobre la que hemos de volver en capítulos posteriores, resumiremos aquí cuáles son los trazos con que ambos autores definen los componentes del conocimiento histórico.

El componente *conceptual* : A diferencia de otras ciencias, como la Física que utiliza conceptos muy sofisticados, la historia no tendría, según estos autores, unos conceptos propios, sino que utilizaría los de la experiencia general y los de otras ciencias o disciplinas que tomaría en función de su objeto de conocimiento (economía, política, etc.).

El componente *proposicional* : Su rasgo principal es la narración, pero una narración, selectiva y explicativa, dice Rogers, que reconstruye y explica un hecho poniéndolo en relación con otros en el contexto de su época; por su parte, Shemilt señala que la narración y la explicación históricas son esencialmente causales y evolutivas, pero en un sentido diferente a como lo son en otras ciencias, como por ejemplo las explicaciones causales en Física y las evolutivas en Biología.

El componente *procedimental* : La historia fundamenta sus afirmaciones sobre el pasado a partir de las fuentes; Rogers y Shemilt ponen sobre todo el acento en el análisis crítico de la validez y fiabilidad de las fuentes y en la adecuada interpretación de las mismas, combinando para ello la visión retrospectiva del historiador y el contexto de la época en que ésta se produce.

⁷⁵ ROGERS. P.J. : *The New History : theory into practice*, London, Historical Association, 1979, (las frases citadas han sido tomadas de las páginas 4, 7 y 8, repectivamente).

⁷⁶ *Ibid.* p. 7.

⁷⁷ SHEMILT, D.: "The devil's Locomotive", *The Australian History Teacher*, nº 7, 1980b, ps. 12 y 13.

Shemilt añade un cuarto componente, el técnico, que caracterizaría las formas concretas de desarrollar las investigaciones históricas, por ejemplo las técnicas paleográficas.

En el artículo mencionado, Shemilt vincula su análisis sobre los rasgos del conocimiento histórico que acabamos de referir, con la propuesta hecha por P. H. Hirst sobre los rasgos distintivos que tiene toda *forma de conocimiento*.⁷⁸ En su artículo, Hirst, partidario de organizar el currículo a partir de algunas disciplinas que, como la historia, constituyen *formas de conocimiento* diferenciadas, diría que éstas constituyen por sí mismas unidades sabiamente articuladas del conocimiento humano, de un saber racional y científico, no una mera acumulación de datos. El esquema proporcionado por Hirst sirvió sin duda a Shemilt para dotar al proyecto *History 13-16* de una estructura que, en mi opinión, no estaba explícita todavía en el libro que originalmente desarrolló la base teórica del proyecto: *A New Look at History* (1976). En el estudio de evaluación del proyecto⁷⁹, Shemilt señala cómo en éste se asume un planteamiento de la enseñanza de la historia acorde con los presupuestos de Hirst. Lo dice muy claramente en varios lugares: “*History 13-16 tiene por finalidad incrementar la comprensión por los alumnos de la historia como una ‘forma de conocimiento’ diferenciada. Esta finalidad comprende varios objetivos subsidiarios. Por ejemplo, el Proyecto considera deseable que los adolescentes lleguen a atisbar cómo el conocimiento histórico está fundamentado y por qué estamos legitimados para afirmar que conocemos ciertas cosas pero no otras. También se pensó que era necesario para el estudiante comprender qué tipo de conocimiento implican los hechos y discusiones históricas, de modo que, por ejemplo, llegue a darse cuenta de que la explicación histórica no significa ni implica exactamente lo mismo que la explicación causal en las Ciencias de la Naturaleza. A menos que estas dos condiciones se cumplan, sería vano afirmar que un alumno ha comenzado de verdad a captar los rudimentos de la Historia como ‘forma de conocimiento’. (...) Aunque tales resultados no fueron explícitamente incluidos en la lista de sus objetivos, el Proyecto consiguió un éxito bastante consistente en modificar la imagen que tienen los alumnos de la materia, (...)*”.⁸⁰

Según Shemilt, de los cuatro componentes que señala Hirst, sólo dos son verdaderamente distintivos del conocimiento histórico, el componente proposicional (expresado por los “conceptos estructurantes” *causación, cambio y continuidad*) y el procedimental (*evidencia y empatía*), mientras que los conceptos sustantivos serían, en su opinión, sólo el *medio* para para que los alumnos lleguen a comprender los conceptos “estructurantes”.⁸¹ No comparto esta opinión de Shemilt sobre el escaso valor de los

⁷⁸ HIRST, P.H. : “Liberal Education and the Nature of Knowledge” en ARCHAMBAULT, R.D.: *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, en particular, ps. 128-130.

⁷⁹ “*History 13-16*”. *Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 18.

⁸¹ *Ibid.*, p. 7.

conceptos sustantivos (cuestión a la que nos referiremos más extensamente en el próximo capítulo); sin embargo, hay que reconocer que el esquema de Hirst ha facilitado un entramado coherente y equilibrado de los distintos componentes del conocimiento histórico (conceptos, proposiciones y procedimientos) y constituye una fórmula valiosa para ir superando la disyuntiva paralizante entre contenidos y métodos.

Pese a estas opiniones de Shemilt, ampliamente extendidas por lo demás, desde mediados de los ochenta se aprecia entre algunos partidarios de la *New History* una creciente valoración de la enseñanza de los hechos y conceptos sustantivos sobre el pasado, sin que ello signifique rebajar el valor de los otros componentes -metodológicos- del conocimiento histórico. En la conferencia de la *Historical Association* celebrada en Londres en 1984, fue manifiesto el énfasis puesto por los distintos conferenciantes sobre la necesidad de establecer algunos criterios para la selección de los contenidos del programa de historia.⁸² Asimismo, D. Thompson, afirma expresamente que los contenidos favorecen no sólo la adecuada utilización de las fuentes, sino también la comprensión histórica (explicación causal e intencional).⁸³ Un argumento cercano, aunque menos explícito, en favor de los contenidos históricos lo ofrece también P. Rogers cuando, en su análisis de algunos rasgos de la explicación histórica, destaca el importante papel que juega el contexto histórico -lo que él llama el “marco de referencia del contexto”- que nos asegura un conocimiento de las costumbres y asunciones de la época y de la sociedad en la que se sitúan los hechos estudiados.⁸⁴ En su último trabajo publicado, Rogers vuelve a insistir sobre la importancia del contenido -el “conocer que” de su primera y más conocida obra-: “*De igual manera que no puede haber ‘conocer que’ sino como resultado del ‘conocer cómo’, de la misma forma no hay ninguna base material sobre la que el ‘conocer cómo’ (el método) histórico pueda ser ejercitado o desarrollado aparte de las preguntas históricas genuinas. Uno no está enseñando historia si pide a los alumnos que piensen sobre qué pudo opinar Dios de los actos de María ‘La Sanguinaria’ (‘Bloody Mary’: María Tudor)(...). Y hay un segundo peligro. Si ‘el contenido no importa’, entonces puede concentrarse la atención sobre preguntas que, aunque genuinamente históricas pues se ocupan de establecer afirmaciones verdaderas sobre el pasado, son intrínsecamente triviales (...) (‘¿Qué llevaban los romanos debajo de la toga?’)*”.⁸⁵

A pesar de éstas y otras voces que reivindican un mayor protagonismo para los conceptos, la enseñanza de la historia como “forma de conocimiento” siguió concediendo la prioridad mayor a los componentes

⁸² Véase como muestra, por ejemplo, SLATER, J. : “The case for History in School” en *The Historian*, n. 2 spring 1984, ps.13-16.

⁸³ THOMPSON D. "Understanding the Past: Procedures and Content" en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. AND ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books, 1984, ps. 168-186.

⁸⁴ ROGERS, P. J. “ Why Teach History? en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. AND ROGERS, P.G. (eds.), 1984, ps. 30-31.

⁸⁵ ROGERS, P.J. : “History __ The Past as a Frame of Reference” en PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, p. 4.

metodológicos de la disciplina (sus procedimientos explicativos y de investigación). Se mantuvo así una situación desequilibrada, sólo corregida más adelante por el *National Curriculum* de historia después de un tenso debate, más político que técnico, sobre la necesidad de incluir contenidos de la historia nacional. Volveremos a tomar el hilo de esta cuestión más adelante, pero de momento sigamos analizando otros rasgos que caracterizan a la enseñanza de la historia en Inglaterra durante esta segunda etapa.

Junto al análisis de la historia como “forma de conocimiento”, la reflexión sobre la naturaleza de la historia dio lugar, también durante estos años, a ciertas investigaciones sobre la comprensión y el aprendizaje de la explicación histórica por los adolescentes, que tienen gran interés para la posición que defendemos en esta tesis. Se trata de trabajos que, sin desestimar la validez general de las afirmaciones de J. Piaget, cuestionan la forma en que muchos autores las han aplicado al ámbito concreto de la comprensión de la historia. Dickinson y Lee, por ejemplo, criticaron a Hallam y Peel por haber aplicado directamente al pensamiento histórico la lógica proposicional y combinatoria que, aunque también utilizada por la historia, parece ajustarse mejor a las características de las ciencias de la naturaleza. Según ellos, los ejercicios utilizados para medir la capacidad de comprensión de los alumnos deberían ser diseñados teniendo más en cuenta los rasgos particulares que parece presentar la explicación histórica.⁸⁶ También Shemilt, en el estudio de evaluación del proyecto *History 13-16*, insistía en las dificultades que él había hallado para describir y explicar el pensamiento histórico de los alumnos con el instrumental de la lógica operacional, aunque veía posible que las tesis de Piaget pudieran acomodarse a las particularidades del conocimiento histórico⁸⁷. Este mismo argumento contrario a la aplicación a la historia del pensamiento lógico-matemático, lo sigue manteniendo desde hace tiempo M. Booth⁸⁸, quien muestra con sus investigaciones la importancia que tienen la imaginación y el pensamiento asociativo en el desarrollo de la comprensión de la historia por niños y adolescentes.

Generalización y triunfo de los postulados de la New History

Otro rasgo destacado de esta etapa en la enseñanza de la historia fue la generalización de las ideas renovadoras de la *New History*. Aunque pueda tener razón R. Aldrich cuando afirma que esas ideas

⁸⁶ DICKINSON, A.K. and LEE, P.J.: "Understanding and Research" en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, especialmente ps. 95-99.

⁸⁷ SHEMILT, D. *op. cit.* 1980a, ps. 50 y 51.

⁸⁸ Véase:, "Inductive Thinking in History: The 14-16 Age Group" en JONES, G. and WARD, L. (eds.): *New History, Old Problems: Studies in the teaching of History*. Swansea, University College of Swansea, 1978; y, mucho más recientemente, "Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching" in PORTAL. Ch.: (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 22-38.

aparecen con bastante frecuencia en las obras sobre didáctica de la historia desde 1900⁸⁹, no es menos cierto que en los ochenta esas ideas habían dejado de ser sobre todo eso, ideas y propuestas, para constituir una realidad cotidiana en muchas escuelas inglesas. Varios hechos evidencian inequívocamente este éxito de la *New History*.

El primero de ellos, y sin duda el más importante, fue la amplia aceptación de las directrices renovadoras en el nuevo examen externo para alumnos de 16 años aprobado en 1985.⁹⁰ En un país donde, hasta la ley de educación de 1988 no ha existido ninguna prescripción sobre el currículo y en el que, como ya se dijo, los tribunales independientes de exámenes externos ejercen, de manera retroactiva, una gran influencia sobre los programas que imparten las escuelas, la decisión de establecer unos Criterios Nacionales para cada asignatura, que todos los tribunales habrían de seguir obligatoriamente al confeccionar sus exámenes, fue sin duda revolucionaria, pues esos criterios equivalían en cierto modo a los programas oficiales en otros países. Los Criterios Nacionales de Historia fueron discutidos entre 1983 y 1984 y finalmente aprobados en 1985. En ellos se establecen las metas, objetivos de evaluación, contenidos, técnicas de evaluación y descriptores de calificación. Resulta curioso señalar cómo en relación con los contenidos sólo se proponen criterios vagos y generales para la selección de los temas: los programas *“tendrán que ser de suficiente extensión, amplitud y profundidad ; deberán tratar cuestiones clave; deberán ser históricamente coherentes y equilibrados”*.⁹¹ Por el contrario, el peso principal recae en el aprendizaje de los métodos y procedimientos de la historia. Los objetivos de evaluación se formulan así:

“Se espera que todos los candidatos:

- 1. recuerden, evalúen y seleccionen el conocimiento adecuado al contexto y lo utilicen de forma clara y coherente;*
- 2. hagan uso de y comprendan los conceptos de causa y consecuencia, continuidad y cambio, similitud y diferencia;*
- 3. muestren capacidad para ver los acontecimientos y problemas desde la perspectiva de la gente del pasado;*

⁸⁹ ALDRICH, R. E. : “New History: An Historical Perspective” en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. and ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984, ps. 210-224.

⁹⁰ En ese año se aprobó la implantación de un nuevo examen unificado para todos los alumnos al finalizar la secundaria obligatoria: el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) que, desde su entrada en vigor en 1988, ha sustituido a los exámenes anteriores en esta edades (el GCE “Nivel Ordinario” y el CSE). Sobre estos exámenes puede consultarse mi artículo “La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años” en AA.VV.(1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 232.

⁹¹ *General Certificate of Secondary Education. The National Criteria. History*, Department of Education and Science, 1985, p. 2.

4. muestren las destrezas necesarias para estudiar una amplia variedad de evidencias históricas que incluya fuentes escritas primarias y secundarias, material estadístico y visual, objetos, libros de texto e información oral (...)" .⁹²

Como se puede apreciar, los objetivos anteriores destacan de forma evidente la importancia concedida a las destrezas relacionadas con las fuentes y con los conceptos *estructurantes* de la historia (causación, evidencia, cambio y empatía, sobre todo), a expensas de los contenidos temáticos. El éxito de la *New History* y, en particular del proyecto *History 13-16* -ahora ya conocido como *School History Project*-, ha sido evidente. Recientemente J. Slater ha puesto de relieve su importancia tanto en términos cualitativos -es reconocida públicamente la decisiva contribución de ese proyecto en el diseño de los *national Criteria* así como su clara influencia en las nuevas ideas sobre la historia escolar-, como desde un punto de vista cuantitativo: en 1989, el 27,2 por ciento de los alumnos que se examinaron de historia en los exámenes externos de 16 años habían estudiado con los materiales de dicho proyecto.⁹³

Hay también otros datos que evidencian la gran aceptación conseguida por las nuevas formas de enseñar historia. Uno de ellos lo constituye por ejemplo el que en 1985, un libro muy influyente del reputado cuerpo de Inspectores de Su Majestad, sobre la enseñanza de la historia en primaria y secundaria, abogaba inequívocamente por adoptar el enfoque de la *New History* ⁹⁴. Otro dato que también da idea del alcance tomado por las nuevas tendencias lo constituye el creciente número de universidades y *colleges* del Reino Unido que ofertan entre sus programas de licenciatura cursos sobre procedimientos de investigación histórica. ⁹⁵

Sin embargo, como cabía esperar, el éxito de los postulados del *History 13-16* provocaría también reacciones virulentas contra el proyecto y su forma de abordar la enseñanza de la historia. S. Deuchar, por ejemplo, escribe un breve y airado alegato contra los *National Criteria* de Historia, en un folleto editado por una institución ligada al Partido Conservador.⁹⁶ Sus críticas, débil y escuetamente argumentadas, podrían resumirse en los siguientes puntos: que la ausencia de contenidos impide la valoración por los alumnos del patrimonio, las instituciones y los valores nacionales; que los contenidos temáticos quedan muy relegados tras las destrezas de análisis de las fuentes; que a su vez esas destrezas

⁹² *Ibid.*, p. 1.

⁹³ SLATER, J. "History in the National Curriculum: the Final Report of the History Working Group", en ALDRICH, R. *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1991, p.27.

⁹⁴ DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *History in the Primary and Secondary Years. An HMI View*, Her Majesty's Stationery Office, London, 1985.

⁹⁵ Datos de una encuesta publicada en *The Times Higher Educational Supplement*, en abril de 1989, y recogidos en ALDRICH, R. and DEAN, D. : "The Historical Dimension" en ALDRICH, R. (ed.) *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1989, ps. 108-109.

⁹⁶ DEUCHAR, S.: *History -and G.C.S.E. History* Centre for Policy Studies, 1987, (18 ps. mecanografiadas).

son muy discutibles puesto que se pide a los alumnos que analicen las fuentes fuera de contexto; que la importancia concedida a las nociones de “causación” “continuidad y discontinuidad”, “empatía”, etc., siempre a costa de los contenidos temáticos, no está en absoluto justificada, pues tales nociones se traducen en irrelevantes ejercicios retóricos; y, por último, el peso excesivo, en la nota final de examen, que se otorga a los proyectos de investigación que los alumnos han realizado previamente en sus centros, pues no es posible controlar la intervención de los profesores en el trabajo de sus alumnos.

Estas críticas a las propuestas de la *New History* que, según A. Dickinson, proceden del movimiento “Nuevo Derecho”,⁹⁷ encontrarían una excelente plataforma en el debate generado a partir de 1988 por la nueva ley de educación (*Education Reform Act*). La ley, impulsada por el gobierno conservador y aprobada en 1988, pondría muy claramente de manifiesto el interés del gobierno de M. Thatcher y del propio Partido Conservador por asegurar una mayor presencia de la historia británica en el currículo, pero de ello hablaremos algunas páginas más adelante.

Concluamos aquí esta visión panorámica de la evolución de la enseñanza de la historia en Inglaterra en la década que va de 1978 a 1988, resumiendo los dos hechos que hemos destacado. En primer lugar, el esfuerzo de reflexión teórica en torno a la historia como forma de conocimiento, que ha permitido replantear más adecuadamente el lugar de los distintos contenidos históricos (conceptos, procedimientos explicativos y de investigación) y abordar con una perspectiva más idónea el estudio de la comprensión de la historia por los alumnos. Y, en segundo lugar, el grado tan elevado de aceptación, tanto en la práctica docente como a nivel institucional, de las opciones básicas defendidas por la *New History*. La etapa se cierra, como acabamos de ver, con una creciente valoración en las filas conservadoras de la enseñanza de la historia como instrumento para la formación de la conciencia nacional y la voluntad de introducir en el nuevo currículo obligatorios sustanciales correcciones a los programas derivados de la *New History*.

En España como en Inglaterra, los ochenta parecen terminar con el debate generado por las reformas educativas en marcha que, por lo que se refiere a nuestra materia y atendiendo a las cuestiones que aquí nos interesan, pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las razones de uno y otro lado que aconsejan incluir tanto contenidos temáticos como metodológicos en el currículo de historia. Como se verá en las páginas siguientes, los programas de enseñanza o currículos oficiales finalmente aprobados en ambos países van a recoger uno y otro tipo de contenidos, creando así un marco institucional que, a mi

⁹⁷ DICKINSON. A. K.: “Consideraciones sobre el currículo de Historia en la enseñanza básica”, conferencia mecanografiada en el *Curso-Simposium: Enseñanza de la historia y formación de profesores*. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Málaga, 22-25 de mayo de 1989, ps. 5 y 6.

modo de ver, puede favorecer una enseñanza más equilibrada y unos aprendizajes más completos de la historia.

III. TERCERA ETAPA: HACIA UN EQUILIBRIO DE CONTENIDOS TEMÁTICOS Y METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Al llegar a este punto, parece abusivo hablar de una tercera etapa en el desarrollo de la didáctica de nuestra materia. El tiempo transcurrido es demasiado limitado (2-3 años) y sólo permite detectar ciertas tendencias, algunas todavía incipientes, cuyo desarrollo y evolución solo es posible conjeturar por el momento. No obstante, la reforma educativa y del currículo ahora ya legalmente sancionados y puestos en marcha en España e Inglaterra, abren, en mi opinión, un nuevo derrotero en la evolución seguida por la didáctica de la historia desde hace dos décadas. Es cierto que las medidas legislativas, y particularmente las que tienen que ver con la educación, pocas veces se aplican y desarrollan de acuerdo con las previsiones iniciales, sin embargo, los nuevos currículos, o mejor el tratamiento que en ellos reciben los contenidos temáticos y metodológicos, ya marcan, hoy por hoy, un cambio de gran calado en la evolución que estamos estudiando. Tanto en España como en Inglaterra los nuevos currículos apuestan por el equilibrio, e incluso cierta integración, en la enseñanza de los contenidos y los métodos (conceptos y procedimientos). Este es un hecho que se constata de forma inequívoca en ambos países, aunque las diferencias en la tradición pedagógica y en el modelo de currículo elegido, den lugar a enfoques y soluciones muy diferentes en un caso y en otro. Esta tendencia hacia el equilibrio en la enseñanza de los contenidos se ha visto también corroborada por la investigación psicológica y educativa que en los últimos años parece atribuir un papel mucho mayor a las ideas y los conceptos, equilibrando de este modo la mayor atención dada hasta entonces a las estrategias operativas del pensamiento.

España: Los contenidos de historia en el nuevo currículo

En abril de 1989, el Ministerio de Educación hacía público el *Diseño Curricular Base*, es decir, la propuesta para debate del nuevo plan de estudios o currículo oficial para la futura educación obligatoria. Año y medio después, el 3 de octubre de 1990 el Parlamento aprobaba la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), el instrumento legal más importante que ha consolidado el proceso de reforma educativa iniciado por distintas autoridades educativas del estado desde 1983. Finalmente este proceso ha culminado con la publicación de los decretos correspondientes a los nuevos currículos oficiales: primero el de *Enseñanzas Mínimas*, o marco mínimo obligatorio para todo el Estado y,

posteriormente, los desarrollos particulares del mismo tanto por el Ministerio de Educación como por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias en educación.⁹⁸

Junto con la reordenación de la estructura de los niveles educativos y la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, el nuevo currículo es sin duda una de las modificaciones más destacables que ha introducido la LOGSE. El nuevo modelo de currículo, es decir, la forma de disponer y organizar las enseñanzas que se han de impartir, presenta algunas características nuevas en relación con la situación precedente. Dos de ellas tienen especial interés para nosotros: en primer lugar, su carácter abierto y flexible, que permite que los profesores y centros tengan relativa autonomía para organizar y secuenciar sus programas, así como para elegir temas apropiados a los contenidos; en segundo lugar, la distinción de los contenidos de enseñanza en tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes. Puesto que los conceptos *“han estado siempre presentes en los programas escolares”*, el Diseño Curricular Base se detenía más en la explicación de los procedimientos y las actitudes; los procedimientos se definen así: *“Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. (...) En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. (...)”* *“No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología (de enseñanza). El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. (...)”* .⁹⁹

Conceptos, procedimientos y actitudes no son elementos del conocimiento fácilmente separables, sino que, por lo general, se presentan estrechamente vinculados entre sí. Por lo que se refiere a estas relaciones -complejas y todavía poco conocidas como veremos a lo largo de nuestro trabajo-, el documento ministerial señalaba lo siguiente: *“La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. (...) “Estos tres contenidos son entonces igualmente importantes ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área”*.¹⁰⁰ Veamos de qué forma se concretan estos tres tipos de contenidos en el área de

⁹⁸ Véanse *Real Decreto 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* en B.O.E. del 26.06. 91; *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, B.O.E. del 13 .09.91; Anexos: “Educación Secundaria Obligatoria Ciencias Sociales Geografía e Historia” ps. 47-56; también GENERALITAT DE CATALUNYA: “Disseny Curricular del àrea de Ciències Socials”, en *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 1593, del 13.05.92.

⁹⁹ Véase *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, vol. 1 ps. 41 y 42.

¹⁰⁰ *Ibid.*, ps. 42 y 43.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y en particular la forma en que quedan contemplados los contenidos históricos.

Como parece querer expresar su misma denominación, el área incluye unos conocimientos fundamentales de historia y geografía junto a una introducción a otras ciencias sociales como la economía, la sociología, la ciencia política, etc. Sobre las relaciones entre éstas disciplinas se dice en el “Real Decreto de enseñanzas mínimas”: *El tratamiento educativo apropiado para la inclusión de varias disciplinas en una sola área no es la mera yuxtaposición de las mismas, ni tampoco una globalización en la que se desdibuje la naturaleza específica de cada una de ellas: el planteamiento curricular adecuado está en una posición equilibrada entre ambos extremos, subrayando las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas tanto como el carácter específico de las mismas. (...)*

Como se puede observar en la **Figura 1.1**,¹⁰¹ la red básica de los contenidos del área, formada por 9 grandes ejes o conjuntos de contenido, trata de conseguir el difícil equilibrio de respetar, por un lado, la personalidad de las disciplinas -muy en particular de la geografía y la historia- y de evitar, por

**Figura 1.1. Cuadro de contenidos
del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia***

¹⁰¹ La figura gráfica ha sido elaborada teniendo en cuenta otra similar aparecida en DOMINGUEZ, J. *et al.*: "Geografía, Historia y Ciencias Sociales: El Diseño Curricular Base" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 178, 1990, p. 10. Los contenidos y criterios de evaluación, han sido tomados del *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, B.O.E. del 13 .09.91, Anexos.

PROCEDIMIENTOS

Tratamiento de la información
 Aplicación de la indagación e investigación multicausal

CONOCIMIENTOS	Sociedad y territorio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medio ambiente y geografía 2. La población y el espacio 3. La actividad humana y el paisaje
	Sociedades históricas y cambio en el tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sociedades históricas 5. Sociedad y cambio en el tiempo 6. Diversidad cultural
	El mundo actual	<ol style="list-style-type: none"> 7. Economía y trabajo actual 8. Participación y conflicto en el mundo actual 9. Arte, cultura y sociedad actual

Rigor crítico y curiosidad científica
 Valoración y conservación del patrimonio
 Tolerancia y solidaridad

ACTITUDES

el otro, que el área quede convertida en un cajón de sastre con contenidos yuxtapuestos de las distintas disciplinas sociales. Como se apreciará, existen tres grandes ejes de contenidos conceptuales, otros tres de procedimientos y otros tantos de actitudes. Los primeros delimitan tres grandes agrupaciones de contenidos netamente diferenciadas que se corresponden, a grandes

rasgos, uno con la geografía, otro con la historia y otro con todas las disciplinas sociales -incluidas la historia y la geografía- agrupadas bajo el común denominador de *El mundo actual*. La figura incorpora también el desglose de estos tres ejes conceptuales en los 9 epígrafes de contenidos, correspondientes al desarrollo del decreto de enseñanzas mínimas en el ámbito territorial del MEC.

Si a los ejes conceptuales les corresponde asegurar la presencia diferenciada de las disciplinas y la mayor relevancia de la historia y la geografía, a los de procedimientos y de actitudes les corresponde garantizar la unidad y cohesión del área. Estos seis ejes sintetizan los contenidos comunes a todas las disciplinas del área aunque, como es natural, cada una los acomoda a su particular personalidad. Así, por ejemplo, en relación con el *tratamiento de la información* los contenidos de geografía pondrán el acento en el manejo de mapas y gráficos, los de la historia destacarán la lectura y evaluación crítica de las fuentes y los

contenidos agrupados en *El mundo actual* prestarán una atención mayor a la utilización de los medios de comunicación de masas como principal fuente de información.

En el marco de estos contenidos del área que acabamos de ver ¿cómo quedan contemplados los **contenidos de historia**? En el Real Decreto donde queda establecido el currículo del área para el territorio administrado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia¹⁰² aparecen dos principales bloques de contenidos históricos: 4. *Sociedades históricas* y 5. *Sociedad y cambio en el tiempo*, aunque hay también contenidos históricos en los bloques 6. *Diversidad cultural* y 9. *Arte, cultura y sociedad en el mundo actual*. Dentro de cada uno de ellos se incluyen los conceptos, procedimientos y actitudes correspondientes. Veamos algunos ejemplos de cómo se formulan estos tres tipos de contenidos en el bloque de *Sociedades históricas*:

En el apartado “conceptos” se desglosan estos cinco epígrafes:

1. *Iniciación a los métodos históricos.*
2. *Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica.*
3. *Las sociedades medievales.*
4. *Las sociedades de la época moderna.*
5. *Sociedades del ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna.*

A su vez, cada uno de ellos se desarrolla en subapartados. Por ejemplo, el primero, *Iniciación a los métodos históricos*, se concreta con este párrafo:

“Las fuentes históricas y su utilización para el conocimiento del pasado: tipos, características y problemas que presentan”

El epígrafe tercero, *las sociedades medievales* se subdivide en estos dos apartados:

- “- Las sociedades feudales europeas y el desarrollo urbano; el Románico y el Gótico.
- Al-Andalus y los reinos cristianos en la Península y otros territorios españoles actuales. Religiones y culturas cristiana, islámica y judaica en la España medieval.”

Por su parte, los procedimientos correspondientes a este mismo núcleo (*Sociedades históricas*) se articulan de acuerdo con los tres ejes procedimentales comunes a todos los núcleos de contenidos del área (véase la **Figura 1.1**) pero en este caso especialmente acomodados al estudio de las “sociedades históricas”. Veamos algunos ejemplos:

¹⁰² *Real Decreto 1345/1991, Anexos, ps. 50 y 51.*

“Tratamiento de la información

1. Obtención de información explícita e implícita (mediante inferencias) a partir de restos arqueológicos, imágenes y obras de arte. (...)
5. Análisis y comparación de un breve número de fuentes primarias señalando lagunas, errores y contradicciones entre ellas y distinguiendo entre dato objetivo y juicio de opinión. (...).
7. Realización de trabajos de síntesis a partir de distintos tipos de fuentes primarias y secundarias de naturaleza diversa, y presentación clara y ordenada de éstos, utilizando distintas formas y medios de expresión (exposición oral, trabajo escrito con notas a pie de página y bibliografía, murales, gráficos, etc.).

Explicación multicausal

8. Explicación de rasgos o hechos característicos de una época aludiendo a circunstancias o factores de tipo tecnológico, económico, político, religioso, cultural, etc. propios del contexto general de tal época.
9. Establecimiento de relaciones entre obras artísticas y los rasgos generales de la época histórica de producción de las mismas.
10. Explicación de ciertas acciones, creencias, costumbres, etc. de personas y colectivos pertenecientes a épocas distintas a la nuestra, considerando las circunstancias personales y las mentalidades colectivas.

Indagación e investigación

11. Realización de estudios o investigaciones simuladas a partir de un número no muy elevado de fuentes variadas de información adecuadamente seleccionadas por el profesor”.

También las *actitudes* aparecen articuladas en los tres grandes ejes comunes a todos los bloques, y a los que ya se ha aludido. Veamos también algunos ejemplos de cómo han sido formulados estos contenidos:

“Rigor crítico y curiosidad científica

1. Sensibilidad y preocupación por el rigor y la objetividad en la búsqueda e interpretación de informaciones históricas y actitud de rechazo ante las explicaciones esquemáticas y simplistas. (...).

Valoración y conservación del patrimonio

3. Valoración de los restos y vestigios del pasado que existen en nuestro entorno, como manifestaciones valiosas de nuestra experiencia y memoria colectiva, y disposición favorable a actuar de forma que se asegure su conservación.

Tolerancia y solidaridad

5. Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias y formas de vida, etc. de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra”

Es interesante que nos detengamos un momento en este ejemplo para analizar de qué manera esta presentación de los contenidos pone de relieve algunos de los estrechos vínculos que unen entre sí a los tres tipos de contenidos. Pese a la separación mantenida entre conceptos, procedimientos y actitudes, vemos que, entre los primeros, se incluyen algunos conceptos de tipo metodológico. Es el caso del epígrafe denominado *Iniciación a los métodos históricos* que alude de manera preferente a la reflexión sobre qué sean esas fuentes y cuál sea el uso que de ellas hacen los historiadores. Ahora bien, el trabajo

con las fuentes es la faceta del método historiográfico mejor representada entre los procedimientos de este bloque: 7 de los 12 procedimientos aluden a destrezas que tienen que ver con ese contenido. Por otra parte, hay también actitudes como el rigor en el uso de la información y la valoración de los restos del pasado (actitudes 1 y 3 anteriores) claramente relacionadas con la utilización de las fuentes. Por consiguiente, tenemos aquí un ejemplo de unos contenidos claramente referidos a los métodos historiográficos, que están contemplados en el currículo oficial no como simples destrezas o habilidades técnicas (procedimiento), sino como un conocimiento desde luego práctico, pero que evidentemente incorpora nociones “teóricas” y, desde luego actitudes relacionadas con una determinada valoración del patrimonio histórico en su más amplio sentido.

No siempre los contenidos, digamos, de “raíz metodológica” se contemplan en los tres tipos de contenido del currículo. Este ha sido el caso de los contenidos relativos a la explicación histórica, a los que no podemos dejar de referirnos aquí. La explicación histórica sólo aparece recogida en los contenidos del currículo oficial como procedimientos (los señalados anteriormente con los números 8, 9 y 10), y como actitudes (las señaladas con los números 1 y 5). Es evidente que, como hemos visto en el caso de las fuentes, los redactores del documento ministerial podrían haber incluido un subapartado en el punto 1: *Iniciación a los métodos históricos*, que hiciera referencia, por ejemplo, a la multiplicidad de causas que suelen estar presentes en la explicación de los hechos históricos y a la necesidad de explicar los actos humanos en el pasado relacionándolos con las circunstancias y la mentalidad de la época. No se ha hecho así y, a diferencia de lo ocurrido con las fuentes, el currículo sólo prescribe la necesidad de enseñar a los alumnos a practicar la explicación histórica y a intentar asumir las actitudes de tolerancia y valoración crítica de las mentalidades y formas de pensar de otros tiempo, pero no a reflexionar teóricamente sobre la explicación histórica, aunque nadie puede negar que el aprendizaje de tales procedimientos y actitudes conlleva necesariamente una representación conceptual de lo que es la explicación histórica. Es de imaginar que la ausencia de referencias a la explicación histórica dentro del apartado de conceptos, se deba a la dificultad de estos contenidos, sin duda excesiva para todos los alumnos de la secundaria obligatoria.

Conviene hacer mención ahora a los **Criterios de Evaluación**, otro de los elementos del nuevo currículo oficial, pues son el instrumento que mejor muestra las relaciones tan estrechas que parecen ligar entre sí los conocimientos conceptuales y procedimentales. Este vínculo se extiende también a las actitudes pero, obviamente, nos vamos a limitar sólo a conceptos y procedimientos que son el objeto primero de nuestra discusión. Según el documento ministerial, los Criterios de Evaluación “*establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en*

los objetivos generales (del área)” .¹⁰³ Es decir, que concretan y especifican mucho más que los objetivos lo que los alumnos deben haber aprendido y, en consecuencia, de lo que deben ser evaluados (se entenderá esto mejor si se tiene en cuenta que a los 11 objetivos del área corresponden 29 criterios de evaluación). Los criterios de evaluación del área de “*Ciencias Sociales, Geografía e Historia*” son de dos tipos: los que podemos llamar “criterios de conocimiento y comprensión” y los “criterios de procedimiento”. Los primeros, incorporan a la vez contenidos de conceptos y procedimientos de explicación multicausal. Veamos dos ejemplos de este tipo de criterios de evaluación:

14. Identificar los rasgos fundamentales de la sociedad de Antiguo Régimen y analizar en ese contexto alguno de los hechos más relevantes de la Historia de España en la época moderna (como la colonización de América, la presencia de la monarquía hispánica en Europa, los conflictos en la construcción de un Estado centralizado).

17. Caracterizar y situar cronológica y geográficamente las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el presente siglo y aplicar este conocimiento para la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad.

Como se puede apreciar en este tipo de criterios su estructura combina dos tipos de capacidades una más bien “memorística” (identificar, caracterizar, situar cronológicamente, ...) relativas a ciertos contenidos conceptuales y la otra más de aplicación de esos conceptos (analizar, explicar, comprender...) a alguna situación o acontecimiento particular. Por consiguiente, esos criterios tratan de garantizar el conocimiento de ciertos hechos y conceptos históricos básicos, pero asegurándose de que ese conocimiento no sea superficial sino comprensivo y funcional, es decir, capaz de ser utilizado en el análisis y explicación de hechos y situaciones concretas. De esta manera estos criterios de evaluación integran en una unidad el aprendizaje de conceptos y el procedimientos explicativos de hechos históricos concretos. Hay que tener en cuenta que estos últimos han sido precisados en un nivel de dificultad bajo, el mínimo asequible para todos los alumnos de secundaria obligatoria. Por ello no incluyen, ni mucho menos, todas las posibilidades de trabajar la explicación de los hechos indicados en el criterio.

El segundo tipo de criterios son exclusivamente de procedimiento. Son sólo cuatro, y de ellos dos tienen estrecha relación con los métodos de la historia: uno relacionado con el manejo de fuentes y otro con el planteamiento y desarrollo de una investigación. Veamos el primero de ellos, como ejemplo:

25. Obtener información relevante, explícita e implícita, a partir de varias fuentes de información de distinto tipo (documentos escritos, objetos materiales, imágenes, obras de arte, gráficos, mapas, etc.) distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente.

¹⁰³ *Real Decreto 1345/1991*, p. 302.

A diferencia de los “criterios de conocimiento y comprensión”, podemos observar que el anterior está exclusivamente diseñado para evaluar el aprendizaje de los procedimientos relacionados con el eje *Tratamiento de la información*. La separación respecto de los contenidos conceptuales es ahora completa, tanto que incluso se llega a precisar que las capacidades de lectura y análisis de las fuentes deben aplicarse sobre “un tema no estudiado previamente”.

Concluamos aquí nuestro análisis sobre los contenidos de historia del nuevo currículo oficial. Es evidente que, tal y como quedan recogidas las distintas vertientes del conocimiento, el nuevo modelo de currículo supera completamente el viejo dilema entre contenidos y métodos, pero además puede incluso decirse que apunta hacia formas de integración de esos dos contenidos de enseñanza. Como hemos podido ver, esa voluntad de buscar formas que favorezcan la integración de los dos tipos de contenidos se manifiesta tanto en la disposición y formulación de los contenidos como, sobre todo, en los criterios de evaluación, de los que una gran mayoría (los que hemos llamado “de conocimiento y comprensión”) forman una unidad en la que se hallan estrechamente vinculados, por un lado, hechos y conceptos históricos y, por el otro, procedimientos de explicación. Es importante subrayar la gran importancia que tienen estos criterios de evaluación en el conjunto del documento: 24 del total de 29 criterios de evaluación del área son de este tipo, y de ellos, 10 son propiamente históricos. De esta forma resulta evidente el papel central que reciben en el nuevo currículo los procedimientos explicativos (de comprensión), que en el caso de la historia, tratan de evaluar en definitiva la capacidad para establecer relaciones significativas entre los datos y hechos del pasado.

La distinción de estos tres tipos de contenidos, y el equilibrio entre los mismos marcan un cambio notable no sólo en relación con el anterior plan de estudios oficial, elaborado a partir de la Ley del 70, sino también en relación con el modelo de currículo utilizado durante la etapa experimental de la reforma educativa. La polémica desatada, sobretudo en la reforma de Enseñanzas Medias, en parte como consecuencia de las dificultades para acomodar de forma equilibrada la enseñanza de los contenidos temáticos y metodológicos, parece haber encontrado ciertas vías de solución en el modelo de currículo finalmente elegido por la administración. El nuevo currículo ha sido en general aceptablemente valorado entre los profesionales de la educación. En particular el modelo de currículo elegido (su carácter flexible y abierto y la distinción entre los distintos tipos de contenidos) ha recibido de la mayoría de profesionales una buena aceptación.¹⁰⁴ En cuanto al área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, una parte importante del debate se centró sobre los contenidos. Para algunos autores los contenidos y conceptos han sido formulados de forma demasiado tradicional y académica, lo que ha reforzado, en su opinión, la

¹⁰⁴ Véase *Debate del diseño Curricular Base. Informe síntesis, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991*.

fuerte presencia que ya tienen la historia y la geografía en el área. Así muchos profesores comprometidos con la renovación didáctica, han expresado la preocupación de que la extensión de los contenidos conceptuales dificulten, si no impidan totalmente, la enseñanza de los procedimientos y actitudes así como la utilización de métodos de enseñanza más activos¹⁰⁵, aunque ese punto de vista no ha sido unánime, pues también ha habido autores renovadores que han valorado positivamente las posibilidades ofrecidas por el nuevo marco del currículo.¹⁰⁶ Un punto de vista más favorable han manifestado aquellos que, como Valdeón¹⁰⁷, han sostenido repetidamente la necesidad de no sacrificar los contenidos en detrimento de los métodos. Otra cuestión objeto de críticas han sido las opciones filosóficas e ideológicas subyacentes en el currículo de Historia; desde un punto de vista “marxista crítico”, se ha señalado, por ejemplo, que la historia está contemplada en él desde una perspectiva idealista e individualista.¹⁰⁸

Inglaterra la historia en el National Curriculum y la necesidad de un mapa del pasado

Una de las disposiciones de más transcendencia de la nueva ley de educación es la adopción de un currículo nacional obligatorio para todas las escuelas de primaria y secundaria (5-16) de Inglaterra y Gales, el llamado *National Curriculum*. Este se organiza en 10 asignaturas de las que la historia, sin llegar a ser una materia nuclear (*core subject*) si es materia fundamental (*foundation subject*). A fin de establecer el currículo de cada una de las asignaturas, el ministerio creó comisiones independientes de trabajo (*Working Groups*) con el encargo de elaborar recomendaciones sobre “programas de estudio” (*programmes of study*) y “objetivos de logro” (*attainment targets*). El *History Working Group* se constituyó en 1989, y estuvo formado por diez personas, de las cuales dos eran historiadores universitarios, dos profesores de didáctica, un profesor de historia de escuela primaria y otro de

¹⁰⁵ Véase MEDINA, P. y REVILLA, F.: “La historia: instrumento básico para ciudadanos” en *Historia 16*, 166, 1990, ps. 120-22; ASKLEPIOS/CRONOS: “Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91)” en GRUPO CRONOS (Coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Salamanca, Amarú Ed. 1991, ps.13-50; y GARCIA PERZ, F.F. (ed.): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1990 (en particular ps. 40-46); también ABALO, V. “Las enseñanzas mínimas, un paso atrás” en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 197, 1991, ps. 74-75.

¹⁰⁶ Véase, por ejemplo, PAGES, J.: “Al término de una etapa” en *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 1991, ps.70-74.

¹⁰⁷ Valdeón, por ejemplo, en su artículo “El profesor protagonista esencial” (*Historia 16*, n. 164, 1989) admitía que “(...) la historia que figura en este diseño ofrece sus específicas señas de identidad” (p.104).

¹⁰⁸ Véase MAINER, J. “La Historia en el D.C.B.” en ROZADA, J.M. et al. : *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: Análisis crítico*, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1990, ps. 57-71.

secundaria. Las propuestas provisional y final de esta comisión fueron ampliamente difundidas y discutidas, además de informadas y corregidas por el *National Curriculum Council* . Finalmente, en marzo de 1991, el Ministro de Educación aprobó y publicó el nuevo currículo de historia, parte de él como orden prescriptiva, y el resto como guía orientativa.¹⁰⁹

El currículo inglés se articula mediante dos instrumentos esenciales: los *attainment targets* (con especificaciones de hasta 10 niveles de logro) y los *programmes of study* . Veamos algunos ejemplos de éstos en el currículo de historia:

Hay sólo tres *attainment targets* en historia:

AT1: “Conocimiento y comprensión de la historia”

AT2: “Interpretaciones de la historia”

AT3: “La utilización de las fuentes históricas”

Por su interés para nuestra discusión nos detendremos en el primero. Es el único que se subdivide en tres ramas (*strands*): “Cambio y continuidad” , “Causas y consecuencias” y “Conocer y comprender rasgos clave de situaciones del pasado”. A su vez para cada una de ellas se especifican hasta un total de 10 grados o niveles de complejidad (*statements of attainment*), que señalan la progresión que un alumno puede seguir desde los 5 hasta los 16 años. A título ilustrativo, veamos algunos de éstos niveles correspondientes a la rama (*strand*) “Causas y consecuencias”:

“Demostrando su conocimiento del contenido histórico en los programas de estudio, los alumnos serán capaces de:

1. dar razones de sus propias acciones. (...)
4. manifestar conciencia de que los acontecimientos históricos suelen tener más de una causa y consecuencia. (...)
7. mostrar cómo las diferentes causas de un acontecimiento histórico están conectadas. (...)
8. explicar la importancia relativa de algunas causas ligadas entre sí.
9. mostrar comprensión de cómo las causas, los motivos personales y las consecuencias pueden estar relacionadas. (...).¹¹⁰

El segundo gran elemento del currículo inglés son los *programmes of study* (programas de estudio), que se establecen diferenciados por ciclos (“*key stages*”). Veamos como ejemplo los dos últimos ciclos, 3º y 4º (11-16 años).

¹⁰⁹ DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *History in the National Curriculum (England)* , HMSO, March, 1991. Sobre su desarrollo se ha consultado también STRADLING, B. : *History in the Core Curriculum 12-16: a Feasibility Study*. Documento mecanografiado, National Foundation for Educational Research; Informe elaborado para el CIDREE, octubre de 1992, ps. 17 y 18.

¹¹⁰ DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *op. cit.* ps. 3-5.

El 3º comprende tres cursos (de 11 a 14 años). Para este ciclo el currículo establece cinco unidades de estudio obligatorias y otras tres a elegir entre las opcionales. Las unidades obligatorias son éstas:

1. *El Imperio Romano.*
2. *Reinos medievales: Gran Bretaña entre 1066 y 1500.*
3. *La formación del Reino Unido: Coronas, Parlamentos y pueblos (1500-1750).*
4. *Expansión, comercio e industria: Gran Bretaña 1750-1900.*
5. *La época de la Segunda Guerra Mundial.*

Las otras tres unidades optativas del ciclo 11-14 deberán ser seleccionadas una por cada uno de estos apartados: (a) Sobre un tema o periodo de la historia británica; (b) sobre un periodo o acontecimiento clave de la historia europea hasta 1914.; y (c) sobre una sociedad no europea del pasado.

Por su parte, el 4º ciclo (14-16) tiene dos modalidades: corta (una unidad de estudio), para alumnos que elijan otras opciones, y larga (tres unidades de estudio), para alumnos que elijan la historia como asignatura de examen en el GCSE, al acabar la secundaria obligatoria. En el ciclo 14-16 hay sólo una unidad obligatoria para ambas modalidades: *Gran Bretaña, Europa y el mundo en el siglo XX*.

Desde nuestro punto de vista, lo que interesa destacar del currículo inglés es la estrecha conexión entre los contenidos temáticos, que en él están precisados a través de los “programas de estudio”, y los procedimientos o métodos, que se precisan sobre todo a través de los “objetivos de logro”. Esta interrelación de los dos componentes del currículo, queda además explícitamente subrayada en el párrafo que, a modo de introducción, inicia la presentación del currículo obligatorio de historia:

“Nota: Los siguientes objetivos de logro (attainment targets) y programas de estudio (programmes of study) constituyen el Currículo Nacional de historia. Los objetivos de logro y sus especificaciones de niveles de logro (statements of attainment) establecen el conocimiento, la habilidad y la comprensión que se espera que los alumnos de distinta capacidad y maduración alcancen al final de cada ciclo (‘key stage’). Los programas de estudio especifican los temas (matters), destrezas y procesos que deben ser enseñados a los alumnos. Los dos tipos de requisitos son complementarios, y los alumnos no podrán satisfacer los niveles de logro sin demostrar conocimiento y comprensión de los contenidos históricos de los programas de estudio correspondientes”.¹¹¹ (el subrayado es nuestro).

La relación entre ambos elementos del currículo se manifiesta también en el desarrollo de los programas de estudio, donde se hacen expresas y constantes referencias a la forma de ligar las unidades de estudio con los objetivos de logro. Por ejemplo, en relación con la unidad sobre el Imperio Romano y el estudio de las causas y consecuencias (que, como se ha indicado, forma parte del objetivo de logro

¹¹¹ *Ibid.*, p. 1.

1: “*Conocimiento y comprensión de la historia*”) se indica lo siguiente: “*Examinar diferentes tipos de causas y consecuencias, por ejemplo: por qué el Latín sobrevivió a la caída del Imperio Romano y las consecuencias de esto hoy en día*” .¹¹²

Si se compara el *National Curriculum* con los previos *National Criteria* de historia, elaborados para el examen del GCSE, se observa un importante cambio: ahora se han incorporado contenidos temáticos que aseguran el estudio por todos los alumnos de un conjunto mínimo de hechos y conceptos históricos, lo que contrasta con los simples criterios orientativos para la selección de aquellos que eran lo único estipulado por los *National Criteria*.

La fórmula final elegida por el ministerio de educación inglés para fijar las enseñanzas de historia en la educación obligatoria, opta como podemos ver por un claro equilibrio entre contenidos temáticos, por un lado, y contenidos metodológicos (incluyendo dentro de éstos no sólo técnicas de trabajo, sino también, y sobre todo, los llamados *conceptos estructurantes* de la historia, que implican, como se sabe una cierta comprensión de lo que significa la historia como disciplina científica).

A ésta situación de equilibrio se llegó en parte como consecuencia del debate generado en torno a esta cuestión a finales de los ochenta. El debate nacional sobre la enseñanza de la historia, no exento de connotaciones ideológicas, como pudimos apreciar páginas atrás, mostró la conveniencia de buscar un cierto consenso entre partidarios y oponentes de las nuevas tendencias desarrolladas por la *New History*. De esta manera fue haciéndose poco a poco familiar la expresión “mapa del pasado” que, incluso señalados partidarios de la *New History*, llegaron finalmente a aceptar. Así lo expresa con claridad A. Dickinson quien, tras referirse a las polémicas referidas concluye “*Se puede argumentar que lo que se necesita ahora es una síntesis de algunas de las ideas de la “Nueva Historia” y el “Nuevo Derecho” (...) Por otro lado, hay buenas razones para una mayor consideración del marco o “plano” del pasado que se ofrece al alumno y la importancia del contenido para permitir al alumno comprender el pasado. Conocimientos, destrezas y conceptos no deben ser vistos como adversarios conflictivos sino como aliados, interdependientes e informado (sic) continuamente entre sí... (...) Denis Shemilt y Peter Lee (en correspondencia no publicada) han ampliado estas sugerencias. Con respecto al marco, han sugerido que al final del periodo completo de enseñanza, los alumnos deben poseer un mapa mentalmente desarrollado de la historia de su nación, dentro de un contexto más amplio de la historia mundial.*” .¹¹³

También J. Slater se pronuncia en favor de un marco mínimo de contenidos temáticos, y recuerda que la prestigiosa “Inspección de Su Majestad” (HMI: *Her Majesty’s Inspectorate*), se mostró partidaria de

¹¹² *Ibid.*, p. 34.

¹¹³ *Op. cit.*, 1989, p.6.

proporcionar a los alumnos un eje temporal, marco o “mapa del pasado”. En su opinión este “*mapa del pasado podría no sólo dotar a los alumnos de un marco compartido de conocimiento sino también servir para recordarles que las vidas de las personas y las grandes ocasiones no ocurren sólo o fuera de contexto (...)*” .¹¹⁴ No obstante, también se ha puesto de manifiesto el temor a que un exceso de contenidos factuales dificulte seriamente el trabajo más lento y en profundidad que exige el aprendizaje de los *conceptos estructurantes*. P. Lee ha sido quien más ha subrayado esta idea. En su extenso y documentado trabajo sobre el *National Curriculum* , afirma en un momento dado que “*no hay razón para oponerse al argumento de que parte del conocimiento histórico que requieren los alumnos debe consistir en un armazón de la historia británica situada en el contexto más amplio de la historia europea y mundial* “ pero, añade en otro lugar, “*Un currículo de historia sobrecargado, superdetallado, y enseñado por profesores sobreesforzados (overstretched) es una receta para el desastre. No es difícil evitar la mayor parte de los problemas de sobrecarga que pueden producir tal desastre: todo lo que se requiere es prestar más atención a los criterios profesionales que a los criterios políticos en la elaboración del currículo.*”¹¹⁵

Es conveniente acabar el análisis del *National Curriculum* de historia señalando algunas ideas esenciales en relación a la forma en que quedan contemplados en él los contenidos históricos. En primer lugar, parece obvio que la mayor presencia de contenidos temáticos, en particular los referidos a la historia nacional, guarda una estrecha relación con las opciones nacionalistas del gobierno conservador, aunque también ha sido en buena medida resultado de adoptar una posición intermedia, de consenso, entre opciones enfrentadas, en este caso no tanto políticas como técnicas, por la defensa de uno u otro tipo de contenidos. Ahora bien, dicho esto, es necesario subrayar aquí, que muchos autores, algunos con gran prestigio entre los partidarios de las propuestas de la *New History*, consideran también necesario que el currículo de historia conjugue a la vez la enseñanza de contenidos temáticos y metodológicos; en ese sentido, hay que decir que la expresión recientemente acuñada de “mapa del pasado” traduce a términos prácticos la posición que algunos defensores de la *New History* han venido defendiendo desde hace años, según la cual es necesario proporcionar a los alumnos marcos de referencia sobre el contexto histórico (*contextual frames of reference*).¹¹⁶

El análisis anterior de los nuevos currículos de historia en España e Inglaterra nos ha llevado a constatar una sólida base de acuerdo en torno a la idea de mantener un equilibrio entre contenidos temáticos y

¹¹⁴ Véase SLATER, J. :“History in the National Curriculum: the Final Report of the History Working Group”, en ALDRICH, R. (ed.) *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1991, ps. 25 y 26.

¹¹⁵ Véase LEE, P.: “Historical Knowledge and the National Curriculum” en ALDRICH, R. (ed.) *op. cit.* , especialmente, ps. 58-62.

¹¹⁶ ROGERS, P. *op. cit.*, 1984, ps. 30-35.

metodológicos. Pero hay además argumentos de tipo psicopedagógico que corroboran también esta misma idea.

Investigación psicopedagógica e interacción de conceptos y procedimientos en el aprendizaje de la historia

Considerado desde la perspectiva de las ideas que aquí se están defendiendo, 1989 no fue sólo interesante por la publicación del *Diseño Curricular Base* sino también por la publicación del volumen colectivo *La enseñanza de las Ciencias Sociales* -coordinado por Carretero, Pozo y Asensio- al que ya hemos hecho referencia en ocasiones anteriores. La mayoría de trabajos en él recogidos correspondían a ponencias presentadas años antes en el simposio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales celebrado en 1985,¹¹⁷ razón por la cual hemos comentado en apartados anteriores tales trabajos (casi todos como se recordará, de reflexión teórica a partir de la experiencia de la aplicación en España del proyecto *History 13-16*). Sin embargo, junto a esas ponencias, se incluyeron también en el volumen una serie de artículos de Carretero, Pozo y Asensio en los que hacían definitivamente públicos los resultados de la segunda fase de investigación que estos autores habían realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia por los adolescentes.¹¹⁸ Es cierto que parte de esos resultados ya fueron adelantados en la ponencia presentada por estos autores en el simposio aludido y, muy en particular, en el artículo por ellos publicado en 1986,¹¹⁹ al que ya nos referimos también en el segundo punto de este mismo capítulo (véase página 31). En tales trabajos se pudo comprobar que los autores hacían una llamada de atención sobre la importancia de proporcionar a los alumnos modelos explicativos y conceptuales y no sólo instrucción en destrezas y métodos. Con todo, fue en los artículos¹²⁰ recogidos en el volumen de 1989 donde queda mejor y más

¹¹⁷ Nos referimos al *Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB y las EE.MM.*, organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid en junio de 1985 (véase cita 42).

¹¹⁸ CARRETERO, .ASENSIO, M. y POZO, J.I : *Enseñanza de la historia y desarrollo cognitivo (11-16). Bases psico-pedagógicas para la elaboración de un nuevo currículum de Historia en la reforma de las Enseñanzas Medias. durante la adolescencia.* Memoria de investigación no publicada, ICE Univ, Autónoma de Madrid, 1986. A su fase de investigación anterior ya hicimos referencia en las páginas 33 y 34 anteriores.

¹¹⁹ Véase POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", *Infancia y Aprendizaje* , nº 34, 1986, ps. 23-41.

¹²⁰ Cuatro artículos del total de 12 que componen el volumen fueron escritos por ellos. Son éstos: CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. : "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva", ps. 13-29; ASENSIO, M.; POZO, J.I. y CARRETERO, M. : "La comprensión del tiempo histórico", ps. 103-137; POZO, J. I. y CARRETERO, M. : "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia", ps. 139-163; y POZO, J. I. ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", ps. 211-239.

completamente reflejado el nuevo diagnóstico que estos autores hacen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia por los adolescentes. Su posición queda bien expresada en el artículo que hace de introducción a todo el libro, y en el que presentan a grandes rasgos las principales cuestiones y perspectivas sobre el tema.¹²¹ Tras reseñar los resultados obtenidos en las sucesivas investigaciones, realizadas desde 1983, se preguntan por qué los datos que obtienen sobre la asimilación de los contenidos de la historia por los adolescentes “son un tanto desalentadores” (p. 19-21). Su respuesta queda reflejada en estos extractos: “*Durante casi una década, la respuesta a esta pregunta ha estado ligada a la investigación psicológica y psicopedagógica inspirada en la teoría de Piaget*” . Según ésta, “*(...) los alumnos no entendían los contenidos escolares (...) porque no habían alcanzado las operaciones formales. (...) Sin embargo, en los últimos diez años se han producido investigaciones y aportaciones suficientes para criticar la concepción según la cual la escasa asimilación de los contenidos escolares se debe exclusivamente a deficiencias en el desarrollo cognitivo de los alumnos (...). Dichas aportaciones provienen tanto de los trabajos sobre desarrollo cognitivo como de las investigaciones acerca del aprendizaje*” (ps 21 y 22).

De estas dos aportaciones, es la primera la que tiene una mayor relevancia ahora para nosotros: “*En lo que se refiere al desarrollo cognitivo, es necesario precisar que en la actualidad no se puede defender la existencia de un pensamiento que sea totalmente formal ni siquiera entre los adultos de niveles educativos elevados. Es decir, que el razonamiento sobre una tarea nunca se produce al margen del contenido*” (el subrayado es nuestro) (p.22). Así lo han puesto de manifiesto por ejemplo los sesgos ocasionados por las ideas previas de los alumnos y, sobre todo, las diferencias entre expertos y novatos, “*en los que se muestra con claridad que la solución de problemas complejos requiere no sólo habilidades inferenciales -que han solido caracterizarse como pensamiento formal- sino también redes conceptuales o información específica*” (p. 24). Todo lo cual tiene una inmediata aplicación didáctica: “*(...) no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial*” (p. 24). No parece necesario comentar más estas afirmaciones, pues difícilmente se puede expresar con más claridad que la enseñanza debe procurar a la vez el aprendizaje de procedimientos intelectuales y la asimilación de contenidos temáticos y conceptuales. En los capítulos tercero y cuarto de esta tesis se comentarán con mucho más detalle los resultados de las últimas investigaciones de Carretero, Pozo y Asensio, sobre todo las que tienen que ver con la explicaciones causales en historia. De momento, subrayemos sólo el significativo énfasis que la investigación psicopedagógica pone ahora en la enseñanza de los contenidos conceptuales, en modo alguno ello supone olvidar la función decisiva de las destrezas, pero sí de llamar la atención sobre

¹²¹ “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva”, ps. 13-29.

algunas interpretaciones y aplicaciones didácticas que, llevadas del fervor por los métodos, se habían situado en el extremo contrario, relegando a los contenidos sustantivos al papel de simple colección de recursos, únicamente útiles para la enseñanza de destrezas generales.

Conclusión del capítulo

Al terminar este primer capítulo, es oportuno recorrer de un vistazo la evolución que ha tenido la didáctica de la historia en España e Inglaterra, a lo largo de las dos últimas décadas. Contemplando ahora los tres momentos o etapas que hemos distinguido en nuestro recorrido, podría decirse -con evidente riesgo de simplificar- que los dos países han seguido un proceso que parece haberse conformado siguiendo una pauta dialéctica. En ambos, el proceso se inicia aproximadamente a comienzos de los 70 con el rechazo de la vieja historia descriptiva y factual, pero el recorrido seguido en cada país ha sido muy distinto. En España, la respuesta inicial, durante una primera etapa, fue la de una historia explicativa y conceptual; posteriormente, en el intento por corregir esa posición extrema se corrió el riesgo de dar valor sólo a las habilidades metodológicas y desestimar los hechos y conceptos; finalmente, en la tercera etapa, el nuevo currículo parece alcanzar un cierto punto de síntesis aceptando que la enseñanza de la historia ha de contemplar ambos tipos de contenidos. En cuanto a Inglaterra, la respuesta inicial de la *New History* fue muy distinta: todo el énfasis recayó sobre la enseñanza de las habilidades como respuesta a la enseñanza tradicional basada sólo en los contenidos; gradualmente, sin embargo, una reflexión más detenida sobre la naturaleza de la disciplina llevó a una primera síntesis en torno a la historia como “forma de conocimiento” y abrió nuevas vías para investigar la comprensión histórica por los adolescentes. En los últimos años, hemos visto defender el valor de los contenidos temáticos desde posiciones innovadoras, pero esta posición técnica, se ha visto ocultada ante el empuje conservador por introducir en el nuevo currículo obligatorio contenidos de la historia nacional. En estas circunstancias, el nuevo currículo de historia ofrece como en España una cierta solución de consenso y equilibrio entre los contenidos temáticos o conceptuales y los de procedimiento.

Parece evidente que estas soluciones de síntesis propugnadas por los documentos oficiales, tanto en España como en Inglaterra, son en buena medida consecuencia de la adopción de posturas de compromiso político por parte de la administración. No obstante, también es posible ver en ellas el fruto de una cierta constatación -todavía imprecisa y mal estudiada- sobre las estrechas relaciones que unen entre sí a esos dos tipos de contenidos y las indudables ventajas que puede reportar a los alumnos la enseñanza combinada de conceptos y procedimientos. Pues bien, nuestro propósito en los capítulos que siguen es avanzar en esta dirección, explorando hasta qué punto es cierto que la enseñanza de ambos contenidos favorece una mejor y más profunda comprensión de la historia por los adolescentes.

Evidentemente ese objetivo exige la realización de estudios empíricos sobre las explicaciones que son capaces de dar los alumnos, lo que a su vez implica realizar de antemano un mínimo análisis sobre las características que presenta la explicación en historia, los elementos que la componen y las relaciones entre los mismos. Se trata de encontrar un modelo con el que poder dar respuesta a las muchas preguntas que surgen en torno a esta cuestión: ¿qué significa explicar un hecho o situación histórica?, ¿cuáles son los procedimientos explicativos empleados por los historiadores?, ¿qué papel desempeñan los conceptos en la explicación histórica?, ¿de qué forma se relacionan entre sí los conceptos y procedimientos explicativos? En nuestro próximo capítulo intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

Capítulo 2

Características y tipos de explicaciones en historia.

Un modelo integrado de explicación histórica

¿Qué quiere decir explicar en historia? ¿Qué rasgos caracterizan a la explicación histórica? La respuesta a estas preguntas es una tarea que ciertamente impone, sobre todo si, como es nuestro caso, se aborda como tramo obligatorio de un recorrido que ha de atravesar parcelas del conocimiento -como la historiografía, la metodología de la historia y la psicología del aprendizaje- que han sido en buena medida ajenas a nuestra formación universitaria. Han sido y son tantos y de tan alto nivel los debates en torno a la naturaleza de la explicación histórica -cuestión necesariamente central de toda reflexión filosófica e historiográfica sobre el conocimiento histórico-, que obligan al principiante a pedir disculpas por su atrevimiento a hablar, e incluso ofrecer algunas ideas, sobre el tema. En cualquier caso, es tan evidente la necesidad de expresar de forma inteligible lo que entendemos por explicar historia, antes de decir nada sobre su enseñanza y aprendizaje, que estoy seguro de que se excusarán muchos de los errores y esquematismos en que sin duda habré de incurrir.

Mis intenciones al iniciar este capítulo sobre la explicación en la historia no pueden ser más modestas: no me propongo abordar un análisis sistemático, menos aún una discusión, sobre un asunto tan complejo y controvertido como éste. Ni siquiera estoy seguro de poder ofrecer una aproximación al estado de la cuestión. Creo que el término más apropiado es el de exploración; exploración, en primer lugar, teórica, de las reflexiones hechas por filósofos e historiadores sobre el tema, pero también exploración práctica aplicando ese marco teórico al análisis de algunos ejemplos de explicaciones tomados de obras historiográficas conocidas. Mi propósito, como ya se ha anunciado, es hallar un modelo sencillo y práctico que pueda ser aplicado a la enseñanza de la materia y que nos ayude a precisar mejor qué queremos decir cuando hablamos de enseñar a entender la historia. El capítulo se subdivide en tres partes: comenzamos delimitando unos presupuestos de partida sobre el conocimiento histórico, sobre su objeto y su metodología, que enmarcan y orientan la labor posterior de análisis de la explicación en historia; en la segunda parte se estudian varios tipos de explicaciones históricas (explicaciones por referencia a hipótesis y leyes, explicaciones causales, explicaciones intencionales, y explicación narrativa) que posteriormente se aplican a explicaciones historiográficas concretas; finalmente, en la tercera parte de este capítulo, se presenta un modelo de explicación histórica, formado por conceptos (hipótesis) interpretativos y procedimientos de explicación causales e intencionales, que consideramos puede ser de utilidad para la enseñanza de la materia.

I. UNA CONCEPCIÓN EQUILIBRADA Y FLEXIBLE DE LA HISTORIA, PARA UNA ETAPA CRÍTICA

No parece éste un momento histórico propicio para pararse a pensar sobre nuestra disciplina. Ya hicimos algunas alusiones en el capítulo anterior al momento de crisis y desorientación, tanto teóricas como metodológicas, por el que atraviesa la historiografía desde finales de los setenta. Con su habitual rotundidad, J. Fontana expresaba esta situación en su último libro, cuando señalaba que con él pretendía ayudar “*a orientarse en el laberint de corrents que ha vingut a reemplaçar aquell mapa tan clar del nostre territori que fa pocs anys tothom dividia en dos o tres continents: la història ‘marxista’, l’acadèmica conservadora i alguna suposada ‘tercera via’ com l’escola de les Annales*”¹ También J. Valdeón calificaba con tintes sombríos esta situación: “*Así las cosas, el panorama de la historiografía de los últimos años tiene como nota distinta, entre otras, la miseria de la teoría, cuando no el puro y simple desprecio de la misma*”² La constante referencia entre al mayoría de autores a la filosofía del “*fin de la historia*” es síntoma elocuente de la fragmentación y pérdida de rumbo que parece haberse apoderado de la tarea de los historiadores. Un clima de desesperanza, de escepticismo, parece haberse instalado en el quehacer histórico, tras el fin de las interpretaciones globalizadoras de la historia. A ello también apunta J. Mainer, cuando señala que tal renuncia a la teoría haya excelente explicación en las palabras de F. Dosse: “*(...) cuando triunfan las resistencias al cambio, en el momento en que las esperanzas se ven frustradas, en que la desilusión aparece, asistimos al rechazo de una racionalización de lo real.(...) La historia pierde entonces su sentido y se fragmenta en múltiples segmentos*”³. Pese a todo, creo que es posible hallar signos, si no de una recuperación del discurso histórico explicativo que vuelva a proporcionarnos certeza en la racionalidad y permita ver esa salida del túnel a que hace referencia J Casanova,⁴ sí al menos de que la historiografía actual no ha echado en saco roto los avances experimentados en las décadas anteriores.

La historiografía en el siglo XX

¹ *La història després de.... op. cit.* 1992, p. 8.

² *Op. cit., Historia 16*, 1991, p. 163.

³ MAINER, J.: *op. cit.* 1991, p. 39. La cita es de DOSSE, F. : *La historia en migajas. De “Annales” a la “nueva historia”* Valencia, Ed. Alfons el Magnànim, 1988, p. 200.

⁴ CASANOVA, J.: *La historia social y los historiadores*, 1990, ps. 138 y sig.

En tiempos de zozobra como el actual es obligatorio contemplar con suficiente perspectiva temporal el momento que estamos viviendo. La sola mirada a lo que ha significado el desarrollo -incuestionable- de la historia, como conocimiento colectivo, a lo largo de este siglo, debe proporcionarnos una fundada confianza en la solidez y la valía de nuestros conocimientos. Los cauces abiertos y las experiencias habidas, en particular durante la segunda mitad del siglo, han transformado completamente el discurso historiográfico, que ha alcanzado con ello un estado de manifiesta madurez. Es a esta buena tradición y experiencia que, a mi modo de ver, siguen firmes pese a la crisis de los últimos años, a las que nos vemos obligados a referirnos al preguntarnos por la naturaleza de la explicación histórica, pues es en ella donde podemos hallar un terreno mínimamente sólido para nuestra reflexión.

Al repasar la evolución historiográfica de nuestro siglo, se suele prestar más atención al desarrollo (desde comienzos de siglo) de las corrientes que habrían de ser hegemónicas a partir de los cincuenta, dejando ensombrecido el panorama de lo que fue la historia para la gran mayoría de sus profesionales. Por ello hemos preferido tomar el punto de vista ofrecido por G. Barraclough, quien destaca cómo, desde el comienzo de la centuria, la gran mayoría de historiadores parecen haber aceptado un compromiso atípico entre positivismo e historicismo: “*En teoría la mayoría de los historiadores aceptaban la posición idealista, con su neta distinción entre historia y ciencia y su énfasis en la intuición ('Erlebnis') como el medio fundamental del historiador para acercarse al pasado; pero en la práctica su metodología estaba basada en la asunción positivista de que los dos principales objetivos de la investigación histórica son el descubrimiento de 'nuevos hechos' y la eliminación del error mediante la 'crítica histórica'*” .⁵ Con todo, la situación en el seno de esa misma comunidad académica va a evolucionar de forma significativa a lo largo de esas cinco décadas. No hay más que tomar, nos dice Barraclough, el espíritu de fe positivista en las virtualidades del método crítico con que Lord Acton asume la dirección de la primera edición de la *Cambridge Modern History* , cuyo primer volumen apareció en 1902, y compararlo con el resignado escepticismo y la ausencia de contenido filosófico asignado al trabajo del historiador que se observa en la introducción general de la *New Cambridge Modern History* , cuyo primer volumen se publicó en 1957.⁶

En ese importante cambio de actitud, el historicismo idealista alemán parece haber tenido una influencia determinante: su énfasis en el estudio de lo singular y el uso de la empatía -en su

⁵ BARRACLOUGH, G.: “History”, Cap. III de *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*, Part 2, vol. I, N. York, Monton Pub./UNESCO, 1978, ps. 233-234.

⁶ *Ibid.*, ps. 235 y 238.

concepción más intuitiva y vivencial- como única vía posible para explicar el pasado -para comprender los pensamientos de nuestros antepasados-, debilitó completamente la confianza en la objetividad del conocimiento histórico que el positivismo había proporcionado a la comunidad académica de historiadores: “*El culto de lo particular atomizó la historia; el culto del pasado ‘por su valor en sí mismo’ cortó el hilo entre historia y vida; la negación de la posibilidad de generalizar desde la experiencia del pasado y el énfasis en la singularidad de los acontecimientos rompió el vínculo no sólo con la ciencia sino también con la filosofía*”.⁷ Sin embargo el triunfo, profesional y también institucional, de las nuevas corrientes de la historia “social y económica”, promovidas desde hacía varias décadas sobre todo por *Annales* y el materialismo histórico, comenzaría a hacerse realidad a partir de los cincuenta.

Annales va a constituir una auténtica ruptura con la herencia positivista e historicista en Francia. En su primera generación (Bloch-Febvre) ya quedaron perfectamente asentadas las grandes diferencias que esta escuela introducía: su ruptura afectaría tanto al objeto como al método de la disciplina. Con respecto al primero, estos historiadores rechazan la historia política y diplomática, interesada por las acciones de las personalidades individuales, para ocuparse de la sociedad, de todas las manifestaciones del hombre en sociedad. La revista *Annales* recibió los adjetivos *Economique et Sociale*,⁸ más para significar ese campo indefinido de una historia preocupada por la totalidad de la vida humana, que para delimitar los aspectos propiamente económicos y sociales de aquella.⁹ Pero sería sobre todo en los métodos donde la ruptura de *Annales* sería más original y completa. En primer lugar, las nuevas corrientes reprochan al positivismo la suposición de que los hechos están ahí, esperando a que el historiador los descubra y recopile; en su contra, la historia/problema sostiene que el hacer histórico consiste precisamente en hacer preguntas al pasado a partir de hechos y experiencias contemporáneas, en plantearse hipótesis como es práctica habitual en todas las disciplinas científicas. Por otra parte, rompen con el fetiche del documento escrito para aceptar como *fuentes históricas* todo vestigio que pueda facilitar información sobre la vida humana en el pasado. Finalmente, rompen el aislamiento de la historia, para abrirse al diálogo con otras disciplinas, en particular las ciencias sociales.¹⁰ La segunda generación de *Annales* (Braudel y Le Roy Ladurie) representa el triunfo oficial de la escuela y, en opinión de S. Juliá, la

⁷ *Ibid.*, p. 243.

⁸ El título inicial de 1929 fue el de *Annales d'Histoire Economique et Sociale*. Desde 1946 su nombre cambió, permaneciendo hasta hoy el de *Annales, Economies Sociétés et Civilisations*; véase FONTANA, J.: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica Grijalbo, 1982, p. 201-202.

⁹ JULIÁ, S.: *Historia social/Sociología histórica*, 1989, p. 11

¹⁰ PAGES, P.: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona, Barcanova, 1983, ps. 209-210.

culminación de la reacción contra el historicismo, la historia de acontecimientos y la narrativa. Su contribución más destacada tiene que ver con sus hipótesis en torno a las relaciones de determinación entre los distintos niveles de lo social. Ahí es donde a juicio de F. Braudel la historia aporta algo destacado al conjunto de las ciencias sociales: las diversas temporalidades presentes en los fenómenos sociohistóricos, y el papel preponderante de la larga duración (las estructuras que permanecen durante siglos) sobre la duración media (los ciclos de diez, veinticinco o cincuenta años) y de ésta sobre lo episódico, el tiempo corto.¹¹ La fórmula de Braudel parece tener, sin embargo, muchas insuficiencias. J. Fontana, ha dicho de ella lo siguiente: *“El problema mayor consiste en que esta estructura en tres pisos le sirve para depositarlo todo ordenadamente, pero no hay ninguna relación efectiva entre los diversos estratos que pueda conducir del almacenamiento sistemático -que ya era un adelanto con respecto a la dispersión de otras obras de la escuela- a una explicación integrada.”*¹² La tercera y última generación de *Annales*, que caracteriza a esta escuela desde finales de los 60 (Braudel deja la dirección de la misma en 1968), es la que ha presenciado los momentos de crisis y dispersión -así del objeto como del método de estudio-, que han llevado a muchos a hablar del fin de la escuela. La historia ha perdido en esta última generación el sentido de la globalidad y, con él, el liderazgo de que había gozado hasta entonces en el conjunto de las ciencias sociales, en palabras de Dosse: *“la historia es deconstruida en prácticas parciales y renuncia a toda meta globalizante”*.¹³ Son especialmente notorias, por la ruptura que conllevan con trabajos anteriores, las propuestas que hacen algunos de volver a prestar atención a los acontecimientos abandonando la anterior pretensión de síntesis, así como la preferencia de otros muchos por el estudio de las mentalidades, situadas por encima de las divisiones de clases. Para Fontana, *Annales* ha aportado importantes renovaciones metodológicas, pero tiene una gran debilidad: la ausencia de un pensamiento coherente, en suma de una teoría.¹⁴

Por su parte, el materialismo histórico fue sin duda la otra gran corriente historiográfica que permitió romper definitivamente con la historia tradicional, caracterizada como se ha dicho, por ese atípico compromiso entre el positivismo metodológico y el historicismo idealista. Como ha resumido G. Barraclough, el marxismo ha dado cinco aportaciones principales al pensamiento historiográfico: *“En primer lugar, reflejó y estimuló a la vez la reorientación de la investigación histórica (...) hacia el estudio de los complejos procesos socioeconómicos de*

¹¹ JULIÁ, S., *op. cit.*, 1989, ps. 38-40.

¹² *Op. cit.*, 1982, p. 206.

¹³ *Op. cit.*, 1988, p. 265.

¹⁴ FONTANA, J., *op. cit.*, ps. 209-213; JULIÁ, S., *op. cit.*, 1989, p. 40 y CARDOSO, C.F.S., *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona, Crítica, 1981, p.129.

largo alcance. En segundo lugar, hizo conscientes a los historiadores de la necesidad de estudiar las condiciones materiales de la vida humana (...) y estimuló la investigación sobre el papel jugado por las masas en historia (...). En cuarto lugar, (...) estimuló la investigación sobre la formación de clases (en distintas sociedades y etapas históricas). Y finalmente, hizo crecer un renovado interés por las premisas teóricas de la investigación histórica y por la teoría de la historia en general”.¹⁵

Sin embargo el materialismo histórico no es en modo alguno una corriente o escuela homogénea, su trayectoria a lo largo de este siglo -vinculada al compromiso de sus miembros con los acontecimientos de la vida social y política-, no ha estado exenta de divisiones y enfrentamientos ideológicos y científicos. Dentro de las diferencias de época, de grupo nacional y de tendencia que pueden distinguirse, las propuestas más originales y atractivas provienen, indudablemente, de los profesionales menos vinculados a la ortodoxia de los poderes comunistas institucionalizados, sobre todo durante el periodo estalinista. Frente a las tesis vulgarizadoras más conocidas de un economicismo mecanicista y que acentúan lo colectivo con total olvido del ser humano individual, afortunadamente el materialismo histórico ha proporcionado grandes obras, tanto teóricas como propiamente historiográficas, que se han ganado un merecido prestigio. A. Gramsci ha sido muy posiblemente el pensador cuyas ideas conservan hoy una mayor vigencia. Entre sus reflexiones cabe subrayar el papel muy destacado que asigna a la acción humana y su protagonismo en la historia; su advertencia sobre la importancia de distinguir en el análisis histórico entre los fenómenos orgánicos, más permanentes, y los de coyuntura; su creativa reflexión en torno a los conceptos de *bloque histórico* y *hegemonía*, sin duda dos logros admirables en su esfuerzo por discernir en el marco de las relaciones entre los niveles de lo social, las correlaciones de fuerzas que operan en un momento histórico determinado.¹⁶ También hay que hacer mención a ese interesante grupo de historiadores franceses, a caballo entre el marxismo y la escuela de *Annales*, que son continuadores de la corriente de historiadores socialistas representada por Jaurés y Labrousse. Entre los más conocidos G. Lefebvre, A. Soboul, y, por supuesto, el hispanista P. Vilar, que nos ha brindado excelentes trabajos tanto de investigación histórica como de reflexión teórica sobre la disciplina. Más adelante nos referiremos a las propuestas de este último que constituyen un gran esfuerzo por integrar en una síntesis abierta las determinaciones estructurales y los hechos y acontecimientos coyunturales. De este grupo de historiadores Dosse F. ha dicho que

¹⁵ *Op. cit.*, ps. 246-247.

¹⁶ PAGES, P., *op. cit.*, ps. 229-232.

conservan todavía como proyecto genuinamente histórico, la visión sintética y globalizadora; lo que constituye para él, la mejor respuesta frente al riesgo de desmigajamiento de la historia. ¹⁷

Pero la aportación más fresca y original dentro del materialismo histórico se la debemos sin duda a los llamados historiadores marxistas británicos. Se trata de un grupo de historiadores (entre los más conocidos podemos citar a C. Hill, M. Dobb, G. Rudé, E. Hobsbawm y E. Thompson) que desde los años treinta ha ido abriéndose espacio en la vida académica, una vez que hubieron superado la persecución ideológica de que fueron objeto en los años cincuenta. Como características distintivas de esta escuela se pueden citar éstas: el tomar como objeto preferente de la historia los procesos de cambio; la formulación cuidadosa y la utilización flexible que hacen de los conceptos históricos; su particular preocupación por la clase trabajadora, por las condiciones materiales de existencia de la gente corriente (acorde con la tradición de la *history from below* a la que están muy vinculados); y, finalmente, su conexión con la tradición empirista y narrativa que ha caracterizado a la historiografía británica.¹⁸ Como ha destacado, S. Juliá "*La insistencia en que los hombres son activos y conscientes constructores de la historia y no meramente sus víctimas pasivas* (como se señalaba en el programa trazado por la revista *Past and Present*) *alejaba la perspectiva de la revista de aquella otra, más estructural, de la escuela francesa. Y es ahí, en esa historia de abajo arriba, y en la importancia que se concede a la human agency frente a los límites y determinantes estructurales donde radica precisamente lo más característico de esta forma de hacer historia*".¹⁹

Este panorama esperanzador que hemos dibujado hasta aquí comenzó a entrar en crisis a finales de los 70. En esta década tomó auge ese fenómeno que J. Fontana ha calificado como triunfo del "marxismo catequístico", que entendió las tesis del materialismo histórico más como un modelo acabado de interpretación sobre la evolución histórica que como un método de investigación y un conjunto de hipótesis sujetas a constante contrastación con la realidad empírica. Coincidiendo con el fin de esa "vulgata" marxista, ha hecho su aparición, en estos últimos años una gran diversidad de vías y formas de aproximación a la historia: algunas, como la "cliometría" o la "ecohistoria", buscando amparo en el aparato técnico y metodológico de otras ciencias cercanas como la economía o la ecología²⁰; otras, reduciendo drásticamente su punto de mira, como ocurre por ejemplo con la historia "de hechos sociales", en la que

¹⁷ *Op. cit.*, p. 270.

¹⁸ JULIA, S., *op. cit.*, 1989, ps. 41-49 y CASANOVA, J.: *op. cit.* 1990, ps. 108 y 109.

¹⁹ *Op. cit.*, 1989, p. 49.

²⁰ FONTANA, J., *op. cit.*, 1992, ps. 31-37 y 57-58.

conviven diversas teorías (estructuralismo, evolucionismo,) distintas metodologías de investigación (holismo, individualismo) y distintos objetos de investigación (feminismo, infancia, vida cotidiana, crimen,...)²¹; la denominada “historia de las mentalidades”, muy relacionada y a veces confundida con la historia social, y en la que conviven prácticas historiográficas muy dispares; cercana a ella, aunque no confundida, la “historia de las ideas” (*Intellectual history*) que se ha desarrollado sobre todo en los Estados Unidos, atendiendo sobre todo a la historia de la cultura de élite, a los intelectuales y científicos. El rasgo común que se desprende de esta variedad rica y desordenada de tendencias es la opción por una historia sectorial (de hechos económicos, sociológicos, mentalidad, etc.) y el abandono de la perspectiva de conjunto, integrada de esos distintos ámbitos de la vida humana en el pasado.

Llegamos así al momento presente de crisis y desorientación con que abríamos, unas páginas atrás, esta reflexión sobre la disciplina de la historia. Resulta evidente, como ya se ha dicho, el fin del optimismo de hace unos años que nos permitía tener gran confianza -como hace ya casi un siglo le ocurriera a Lord Acton- en las posibilidades de la historia para dar respuestas, si no definitivas sí sólidamente científicas, a los grandes problemas del pasado. Un artículo de L. Stone, hoy ya clásico, ponía de manifiesto en 1979 las consecuencias que la nueva situación había tenido en un grupo muy representativo de historiadores: “*Desencantados del determinismo unicausal, económico y demográfico, y de la cuantificación, algunos historiadores han determinado plantear un nuevo conjunto de cuestiones que, preocupados como estaban por una metodología específica, estructural, colectiva y estadística no podían ver. Cada vez son más numerosos los ‘nuevos historiadores’ que intentan descubrir lo que ocurría en la cabeza de la gente de antaño, lo que era vivir en otros tiempos: y cuando uno se plantea estas cuestiones vuelve inevitablemente a la narración*”²². ¿Debemos entender que hemos cerrado el círculo iniciado a comienzos de siglo, que estamos de nuevo asistiendo al fin de un periodo de confianza “cientifista” y que hay que aprestarse a una nueva oleada “culturalista” e “idealista”? Es posible que así sea, a juzgar por las denuncias de algunos autores. De cualquier modo, la pregunta que en nuestro caso parece pertinente, habida cuenta de los objetivos de este trabajo, es la siguiente: ¿qué rasgos de la disciplina histórica podemos hoy considerar como logros prácticamente incuestionables?, en otras palabras, ¿cuáles de los desarrollos que ha tenido la historia en este siglo se pueden salvar en la actual crisis? En mi opinión hay elementos irrenunciables que permiten al menos disponer de un marco coherente y estable en el que pensar la explicación histórica. Los analizaremos a continuación en torno a

²¹ JULIA, S., *op. cit.*, ps. 49 -57

²² "The revival of 'Narrative': Reflections on a New Old History", *Past and Present*, nº 85, 1979. Se ha utilizado la traducción española de *Debats*, nº4, 1982, p. 98.

tres cuestiones que siempre han estado presentes en el debate sobre la naturaleza, científica o no, del conocimiento histórico:

- sociedad e individuo,
- regularidades y particularidades
- leyes e hipótesis científicas en la historia.

Ello nos permitirá también acercarnos a los presupuestos filosóficos en los que se fundamentan los distintos tipos de explicación histórica que posteriormente analizaremos.

Sociedad e individuo

Como dijo acertadamente E.H. Carr, *"No es que la consideración del hombre como individuo sea más o menos errónea que su consideración como miembro del grupo; lo que es erróneo es el intento de establecer una distinción entre las dos . El individuo es por definición un miembro de una sociedad (...)".*²³ El historiador no puede elegir entre los individuos y la sociedad, y la clave parece estar en hallar la fórmula que permita captar las complejas relaciones que se establecen entre los individuos y los grupos sociales. La investigación histórica arrastra este dilema desde su origen, pero ha sido en esta última mitad de siglo cuando se ha planteado de forma mucho más insistente.

Durante todo el periodo dominado por el positivismo metodológico y el historicismo, el protagonista de la historia era evidentemente el individuo. A ello conducían tanto los procedimientos metodológicos utilizados como los presupuestos filosóficos. Refiriéndose a los primeros, L. Febvre ha expresado con una gran precisión y economía de palabras, la forma en que los métodos conducían a una historia sólo preocupada por el estudio de las personalidades: *"Hay que utilizar los textos, sin duda. Pero todos los textos. Y no solamente los documentos de archivo en favor de los cuales se ha creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos, como decía el otro (el físico Boisse) un nombre, un lugar, una fecha, una fecha, un nombre, un lugar, todo el saber positivo, concluía, de un historiador despreocupado por lo real".*²⁴ En cuanto a los presupuestos filosóficos, la insistencia del historicismo idealista en que el objeto de la historia es lo singular, llevará como consecuencia a convertir el relato histórico en una mera sucesión de hechos individuales, sobre los que el historiador se

²³ CARR, E.H.: *What is History?* Londres, Pellican, 1961, p. 47.

²⁴ *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970, p. 29.

preocupará sobre todo por comprender los motivos e intenciones que pudieran haber tenido los agentes históricos para actuar como hicieron. Si para los historiadores académicos tradicionales la historia poco o nada puede decir sobre la sociedad, no resulta extraño que las “lecciones” que ésta procura consistan para ellos sobre todo en ampliar la experiencia personal del estudioso mediante el conocimiento de otras experiencias individuales.²⁵

Como se ha visto antes, varias corrientes de la historia social (entre otras, *Annales*, materialismo histórico, y también la *Cliometría* americana), cambiaron radicalmente el objeto de interés histórico, que ahora recayó en los hechos colectivos y cuantificables, en las condiciones materiales, los datos demográficos, las fuerzas motrices de la sociedad, etc. La preocupación por lo colectivo, llegó a posiciones extremas entre algunos historiadores de la que se conoce como segunda generación de Annales. Este grupo de historiadores opuestos al individualismo metodológico, se caracterizan por plantear la investigación histórica de una sociedad en su conjunto, tomando por objeto de estudio la sociedad y la relación en que sus distintas partes o niveles tienen entre sí y con el todo. En ellos se perciben las influencias del estructuralismo y también del marxismo althusseriano. Sin embargo, su excesiva preocupación por lo social les llevó a reducir sustancialmente el papel de la acción humana, que ya no interviene prácticamente como factor causal; el desarrollo histórico parece estar así en función de fuerzas situadas fuera del control humano y ajenas a las relaciones sociales. *"Al pretender que la historia es ciencia (...) de la totalidad social(...) esta segunda generación de annalistes privilegió el análisis frente a la narración, lo espeso frente a lo fluido, el fondo frente a la espuma, los números frente al relato (...)La historia científica sería así, desde luego, ciencia, pero no pocos se preguntan si es todavía historia".*²⁶

La reacción no se hizo esperar y, según L. Stone, un buen número de esos historiadores, perdidas sus ilusiones en la historia analítica y estructural que hasta hacía poco practicaban, han vuelto en los últimos años a elaborar relatos de estilo narrativo o impresionista, eligiendo como objeto de sus investigaciones hechos particulares, casos o personas concretas, y mostrando con ello un creciente interés por los individuos, por la microhistoria, por bucear en las vidas de personajes anónimos. Como ejemplos, Stone señala al G. Duby de *El domingo de Bouvines*, el Le Roy Ladurie de *Montaillou*, a C. Ginzburg, e incluso a M. Cipolla, a E. Hobsbawm y E. Thompson. No obstante, nos dice Stone, *"hay diferencias entre sus historias y las de los historiadores que narraban según la tradición"* . Entre las diferencias que Stone señala, dos

²⁵ ELTON, G.R.: *The Practice of History*, Fontana, 1980, p. 48.

²⁶ JULIA, S.: *op. cit.* 1989, p. 39.

tienen interés ahora para nosotros: en primer lugar, que los protagonistas de esas historias son ahora (...) “los pobres y los desconocidos, y no (...) los grandes y los poderosos” ; y, en segundo lugar, que estos historiadores “no cuentan por sí mismas la historia de una persona, de un proceso, de un episodio dramático; (sino que) componen su relato para ilustrar lo que podía obsesionar a una cultura o a una sociedad pasadas”.²⁷ La respuesta de E. Hobsbawm al artículo de Stones, reconocía el cambio habido en la forma de abordar la historia: “*ciertos historiadores han pasado de las ‘circunstancias’ a los ‘hombres’ (lo cual incluye a las mujeres)*”, pero según él esto podría interpretarse como la preferencia actual de muchos historiadores por el microscopio frente al telescopio, para investigar un mismo universo, y no tanto, como sugiere Stone, como el fracaso de la confianza en dar una explicación coherente y científica del pasado.²⁸ Para Hobsbawm, esos historiadores “no se han puesto en realidad a hacer historia narrativa (...) (pues) creen aún en la posibilidad de generalizar en cuanto a las sociedades humanas y a su desarrollo, siguen interesándose por los ‘grandes por qué’(...)”.

29

De esta rápida visión panorámica en torno al dilema individuo/sociedad, parece bastante razonable concluir que lo adecuado es buscar un equilibrio entre ambos elementos que rompa la disyuntiva excluyente e integre sus dos componentes tal y como nos proponía Carr en la cita recogida al comienzo de este apartado. También Hobsbawm apunta claramente en esa dirección cuando dice: “*Es posible considerar la historia de los hombres y de las mentalidades, de las ideologías y los acontecimientos, complementarias del análisis de las estructuras y las corrientes socio-económicas, antes que obligada a sustituirla*”.³⁰ Son numerosos y destacados los historiadores que han optado por una solución semejante: “*El objeto de la historia es, por naturaleza, el hombre. El hombre no, nunca el hombre, las sociedades humanas, los grupos organizados, opinión que no hay que considerar, por lo demás, como tendente a excluir de la historia el estudio del individuo*”, decía, por ejemplo, L. Febvre citando a su amigo M. Bloch³¹

En definitiva, en mi opinión, los cambios historiográficos recientes que L. Stone interpreta como ruptura, pueden interpretarse como corrección de excesos y reorientación del rumbo que, en bastantes casos, se había escorado excesivamente hacia lo colectivo llegando a asfixiar a lo individual, o por el contrario, preocupado tan sólo por lo individual, resultaba no haber

²⁷ *Op. cit.*, ps. 100 y 101 (de la traducción española en *Debats*).

²⁸ HOBBSAWM, E.: “The Revival of Narrative: some Comments” en *Past and Present*, n. 86, Feb. 1980. (Se ha utilizado la traducción española en *Debats*, nº4, 1982, p. 110).

²⁹ *Ibid.*, p. 106.

³⁰ *Ibid.*, p. 108.

³¹ FEBVRE, L., *op. cit.*, 1970, p. 228.

diferencias entre uno u otro tipo de sociedades o épocas históricas. Parece fuera de duda que la historia no debe elegir entre una u otra alternativa: no puede obviar el estudio de la sociedad ni el del individuo. Menos aún puede hacerlo, diría yo, la enseñanza de la historia. Vimos en el capítulo anterior que uno de los errores principales cometidos durante la primera etapa de la renovación didáctica de nuestra materia fue el excesivo énfasis en los aspectos generales y colectivos a expensas de las personas de carne y hueso. Pero tampoco podemos caer en el anecdotismo. La anécdota es excelente siempre que sea representativa, significativa de unas realidades colectivas. El constante juego entre individuo y sociedad, me parece la mejor solución: el individuo está inevitablemente condicionado por su sociedad, pero no se agota en ella. No hay que confundir seres anónimos con seres impersonales. Ahora bien, parece necesario advertir al lector de una inapropiada interpretación de la ecuación sociedad-individuo. La idea que aquí se defiende según la cual el conocimiento histórico no puede prescindir de ninguno de los dos componentes, no debe entenderse como un burdo reparto de responsabilidades de idéntico peso. Es más que evidente que la sociedad - las circunstancias y hechos colectivos- es la verdaderamente determinante del curso general de la evolución histórica. J. Fontana lo expresó magistralmente en un librito lleno de aciertos: "*Las masas, los grupos sociales, tienen que ver sobre todo con los cambios históricos a largo plazo; los individuos, con los acontecimientos concretos y singulares. Son como la marea y la ola, que explican conjuntamente el avance del agua del mar tierra adentro*".³² La reflexión en torno a la cuestión sociedad/individuo va estrechamente unida a otro falso dilema que abordamos a continuación.

Regularidades y particularidades

Dentro de la discusión sobre la naturaleza científica o no de la historia, uno de los argumentos con más frecuencia empleados es el que concierne al interés preferente del conocimiento histórico por las regularidades o las particularidades en el pasado humano.

Como se sabe, el argumento sobre el carácter idiográfico de las disciplinas histórico-sociales recibió su formulación más clásica de los filósofos neokantianos alemanes, que en las últimas décadas del siglo XIX participaban activamente en el debate metodológico en torno a la fisonomía de estas disciplinas. Tratando de combatir la pretensión de la filosofía positivista de A. Comte según la cual la sociología tiene por objeto descubrir, como la física, las leyes que

³² *La historia*, Barcelona, Salvat, 1973, ps. 41 y 42.

rigen los fenómenos sociales, Dilthey, Windelband y Rickert hallarían una serie de rasgos propios en estas disciplinas que, en su opinión, las diferenciarían radicalmente de las ciencias físico-naturales. En primer lugar, Dilthey distinguió entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu -entre ellas la historia-, en función de la relación de conocimiento que tiene el investigador con esos dos distintos campos de investigación: el natural, del que se siente ajeno, y el humano o del espíritu, al que pertenece el mismo investigador. De esa diferencia derivará el uso en cada caso de un método apropiado de explicación. En el natural, ésta se logra gracias a un sistema de leyes que permite hacer análisis de las causas determinantes. En el caso de las ciencias del espíritu, la explicación se logra a partir de la inmediatez de la experiencia vivida que, como seres humanos, tenemos de nuestros semejantes gracias a nuestra propia vivencia interior, lo que se traduce en la *comprensión*; la explicación equivale por tanto a la comprensión “desde dentro” del contenido mental de los hechos humanos (ideas, intenciones, sentimientos, ...). Podemos entender el pasado, dice Dilthey, porque en nosotros mismos *reproducimos las vivencias*, los sentimientos, motivos, etc. de los autores históricos. Para Dilthey, por tanto, lo que distingue en lo metodológico a las ciencias de la naturaleza de las del espíritu es la antítesis entre el *explicar* y el *comprender*.³³ Más adelante en este mismo capítulo tendremos mejor ocasión de analizar estas diferencias al estudiar las explicaciones intencionales. Por su parte, Windelband y Rickert mantendrán sólo parcialmente la diferenciación metodológica entre unas y otras ciencias hecha por Dilthey. Para ellos la diferencia importante será de objeto, de finalidad, entre unas ciencias que tienen por finalidad hallar un sistema de leyes (nomológicas) y aquellas otras, como la historia, cuyo objeto es estudiar los fenómenos en su individualidad (idiográficas). Los hechos nos interesan en su individualidad porque son *hechos de cultura*, no naturales, y por consiguiente les concedemos más o menos significación en función de nuestros valores culturales;³⁴ por ejemplo muchos hechos de la Antigüedad Clásica pueden tener una gran significación desde el punto de vista del desarrollo en la historia del pensamiento racional. Rickert dirá que los valores culturales son universales y necesarios, de donde se aprecia su filiación con la concepción hegeliana del desarrollo histórico como desarrollo de la razón.

El sociólogo e historiador Max Weber, aunque cercano inicialmente a las tesis historicistas de Rickert, llegará a formulaciones que van a marcar una notoria ruptura con la filosofía historicista, al atajar las tendencias relativista e intuicionista que éste pensamiento ha tenido,

³³ CRUZ, M.: *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas menores*, Barcelona, Paidós, 1991, ps. 68-70; ROSSI, P.: “Introducción” en WEBER, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1973, ps. 13-14; PAGES, P.: *op. cit.*, ps. 195-196.

³⁴ ROSSI, P., *op. cit.*, ps. 15-22; también, PAGES, P.: *op. cit.*, p. 197.

como veremos mejor cuando analicemos las propuestas de este autor sobre la explicación causal. Weber acepta, como Rickert, que las ciencias histórico-sociales son ciencias de la cultura puesto que son disciplinas muy condicionadas por la “significación cultural” de los fenómenos que estudian pero, a diferencia de Rickert, no cree que estas ciencias constituyan un campo de investigación establecido y determinado por referencia a unos valores universales y necesarios. Los valores son referente central en las ciencias de la cultura, pero sólo en cuanto que éstas se abordan siempre desde criterios de selección, desde los puntos de vista particulares de la investigación: *“Ningún análisis científico (...) de los ‘fenómenos sociales’ es independiente de puntos de vista especiales y ‘unilaterales’, de acuerdo con los cuales aquellos son seleccionados, analizados y organizados como objeto de investigación”*. Ahora bien, esto es así porque la investigación en estas disciplinas no se conforma con hallar las reglas o normas de la convivencia social. *“La ciencia social que queremos promover es una ciencia de realidad. Queremos comprender en su especificidad, la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos; queremos comprender (...) las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así-y-no-de-otro-modo”*.³⁵ De este modo, Weber acepta en parte la idea de Rickert de que las ciencias histórico-sociales se distinguen por cuanto buscan explicar los fenómenos en su especificidad real, en su individualidad. Ahora bien, ahí se acaba su acuerdo con la filosofía idealista. En primer lugar, porque la significación, (el interés y el sentido) que tiene un determinado fenómeno o hecho social para el investigador, no está determinado como decía Rickert, por valores universales, ideales, en el desarrollo histórico de la vida humana racional, sino por criterios de valor que son cambiantes y subjetivos, que dependen del punto de vista o interés del investigador, del momento y la sociedad en que éste está viviendo, etc. En segundo lugar, porque el indudable subjetivismo que conlleva esa elección en toda investigación histórico-social, se corrige mediante procedimientos metodológicos perfectamente rigurosos y objetivos, de manera que son estos procedimientos -en especial los de elaboración de modelos o *tipos ideales* y de explicación causal- los que aseguran la validez y *objetividad* del conocimiento cultural. De esta manera, Weber conciliaba el subjetivismo -inevitable y necesario- del punto de vista del investigador con la objetividad del conocimiento histórico-social.³⁶

Ahora bien, ¿qué papel asigna este pensador al saber nomológico (conceptos, regularidades, la teoría en suma) en el conocimiento histórico-social? La diferencia entre la historia y las ciencias de la naturaleza no estriba en la presencia o ausencia de regularidades sino en la función distinta

³⁵ WEBER, M. : “La ‘objetividad’ cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”, en WEBER, M.: *op. cit.*, 1973, p. 61.

³⁶ *Ibid.*, ps. 61-74.

que ocupan en esas disciplinas. Mientras para las ciencias de la naturaleza el establecimiento de leyes y teorías es el fin de la investigación, para el conocimiento histórico-social, los conceptos y las leyes son sólo un instrumento provisional: *“siempre que entra en consideración la explicación causal de un ‘fenómeno de la cultura’ (...) el conocimiento de leyes de la causación no puede ser el fin de la investigación sino sólo el medio. Nos facilita y posibilita la atribución causal de los componentes de los fenómenos culturalmente significativos en su individualidad, a sus causas concretas”*.³⁷ Por tanto, para Weber el conocimiento de lo general no sólo es idóneo en las disciplinas de la cultura, sino que es imprescindible para la explicación de los fenómenos en su individualidad porque, *“(...) si el conocimiento causal de los historiadores consiste en la imputación de resultados concretos a causas concretas, sería totalmente imposible, respecto de cualquier resultado individual, una imputación válida que no recurriese al conocimiento ‘nomológico’, es decir, el conocimiento de las regularidades de las conexiones causales”*.³⁸ De esta manera, Weber intervenía en el debate en torno a la naturaleza y personalidad de las disciplinas histórico-sociales, manifestándose claramente contrario a la distinción entre ciencias nomológicas e idiográficas, que contraponía diametralmente el método teórico-abstracto al método empírico-histórico.

La tajante separación entre un tipo y otro de conocimiento provocada por la filosofía idealista, se mantuvo a través de la influencia ejercida por otros pensadores no germanos, como B. Croce, R.G. Collingwood. Esta concepción de la historia, conocida como *historicismo* condicionó de forma muy importante, como ya vimos, la práctica historiográfica. Sin embargo, otras escuelas filosóficas -ciertas corrientes del *neo-positivismo* (Hempel) y del *materialismo histórico*, sobre todo- defenderán una posición muy diferente: la de la unidad de las ciencias y, en consecuencia, la inapropiada distinción entre ciencias nomológicas e idiográficas. Puesto que esta posición va a tener interesantes implicaciones en la explicación histórica, conviene que señalemos brevemente algunas de sus ideas más destacadas sobre el conocimiento científico e histórico en particular.

La unidad del conocimiento científico había sido primeramente defendida por el pensamiento positivista durante la segunda mitad del siglo pasado, claramente impulsado por la confianza y prestigio que el desarrollo científico y tecnológico había alcanzado en la sociedad europea gracias a los avances de la industrialización. Los avances logrados en los campos de la física, la química y la biología, desde Newton hasta Darwin, otorgaban a los instrumentos teóricos y

³⁷ *Ibid.*, p.68.

³⁸ *Ibid.*, p. 68.

metodológicos de estas disciplinas el carácter de modelos ejemplares, a cuya imagen debían conformarse todos los demás campos del saber. Fue en ese contexto que se fue desarrollando la confianza en el carácter científico de las ciencias sociales, y en el que se desarrollaron las tesis de Malthus, Comte y del mismo Marx. Fue también en ese contexto, como vimos, en el que, como señala Carr, "(...) científicos e historiadores como Lord Acton, confiaban en establecer un día, mediante la acumulación de hechos bien comprobados, un cuerpo de conocimiento integrado, que dejara asentadas de una vez por siempre todas las cuestiones en disputa"³⁹. El desarrollo posterior de la física y la astronomía (teoría de la relatividad y física cuántica) hizo entrar en crisis el modelo newtoniano que concebía las leyes científicas como normas fijas e inmutables que rigen el funcionamiento del mundo real. A partir de ahí el positivismo lógico o neo-positivismo, adaptaría sus tesis tanto respecto al conocimiento científico como a la historia.

Los positivistas lógicos comparten con el empirismo de Hume y el positivismo decimonónico la creencia en que el conocimiento científico sólo está interesado en conocer las "conjunciones constantes" que se producen entre los fenómenos de la realidad. De acuerdo con el principio de causalidad humeana, entre la causa y el efecto sólo es posible percibir una relación constante, según la fórmula "Si C entonces E siempre", pero está fuera del alcance de nuestro conocimiento decir a qué pueda deberse esta conjunción.⁴⁰ Desde esta perspectiva, la causalidad equivale a una *covariación regular*⁴¹ sin que pueda afirmarse que la causa transmite algo al efecto o lo produce. El positivismo lógico no pretende conocer cómo sean - ontológicamente- tales relaciones entre causa y efecto. Tal pretensión la juzga esencialista o metafísica. Lo que debe hacer la ciencia es elaborar proposiciones generales o hipótesis legales verificables (o no falsables) experimentalmente. Preocupados sobre todo por poner de manifiesto los requisitos epistemológicos (la relación de conocimiento del ser humano con la realidad), los positivistas lógicos harán especial incapié en la coherencia y el rigor del discurso lógico de la ciencia. No obstante, las diferencias entre las corrientes o escuelas neopositivistas serán a veces muy grandes. Así, K. Popper, por ejemplo, dirá que el método es el mismo para todas las ciencias, pero mientras que unas son ciencias teóricas, que buscan y experimentan leyes universales, "*las ciencias históricas dan por sentada toda clase de leyes universales y se*

³⁹ CARR, E.H.: *op. cit.*, 1961, p. 61.

⁴⁰ BUNGE, M.: *Causality: The Place of the Causal Principle in Modern Science*. Cleveland, Publishing Co., 1962, ps. 41 y ss.

⁴¹ J. I. POZO señala cómo las tesis humeanas son las adoptadas por la psicología conductista, desde ese punto de vista "la campanilla sería la causa de que salivasen los perros condicionados por Pavlov", en *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid, Visor, 1987, p. 29.

interesan especialmente en la búsqueda y experimentación de proposiciones singulares" ; 42 una afirmación que a penas si se aparta de la distinción hecha por el historicismo de Rickert. Sin embargo, otros filósofos neopositivistas llegan a conferir a la historia un status científico similar a cualquier otra disciplina. Es el caso de C. Hempel quien, desarrollando en parte las ideas de Popper, afirma en su teoría de las "*Covering laws*" o "leyes inclusoras", que las explicaciones históricas son deducibles de leyes. Veremos con más detalle su pensamiento al analizar la explicación histórica unas páginas más adelante.

Por su parte, el materialismo histórico nunca ha aceptado la disyuntiva regularidades/particularidades. Es cierto que ha propugnado siempre la preeminencia de unas pautas regulares que están presentes tanto en las formas de organización de las sociedades humanas como en el desarrollo histórico de esas sociedades a través de sucesivas formas de organización colectiva. Sin embargo, tales pautas de regularidad no eximen, ni mucho menos, de estudiar los hechos históricos en la forma singular e irrepetible que acontecen en un momento y un lugar determinados.

Las tesis básicas del materialismo histórico establecen -como se recoge en un texto ampliamente conocido de Marx- que "*el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general (...). Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productivas de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad en cuyo interior se habían movido hasta entonces. (...) Entonces se abre una era de revolución social. El cambio que se ha producido en la base económica trastorna más o menos rápidamente toda la colosal superestructura*" .43 Pero junto a este texto que habitualmente ha sido esgrimido para mostrar el carácter mecanicista de la determinación social del individuo, bueno será citar también este otro extracto ahora de Marx y Engels "*La observación empírica debe mostrar en los hechos de cada caso individual , sin mistificación o especulación, la estructura social y política con la producción*" 44 (el subrayado es mío).

Como es bien conocido, las tesis marxistas se han visto unas veces desnaturalizadas -han perdido la concepción revolucionaria que las acompañó en su origen- y otras han quedado convertidas en dogma escolástico, a fin de legitimar el "statu quo" comunista. Ese doble

42 Citado por CRUZ, M., *op. cit.*, p. 124.

43 Extraído de PAGES, P., *op. cit.*, 1983, p. 179. (La cita pertenece al prefacio de *Contribución a la crítica de la economía política*, cuya primera publicación es de 1859).

44 *Ibid.*, p. 178 (el texto está tomado de *La ideología alemana*, primeramente publicado en 1832).

proceso ha estado a punto de convertir al materialismo histórico en una filosofía cerrada y acabada de la historia.⁴⁵ Ya Marx y Engels se vieron obligados a combatir los excesos mecanicistas y teoricistas con que algunos interpretaban sus tesis; así, en una carta de Engels en 1890, se lee: *Somos nosotros quienes hacemos nuestra propia historia, pero la hacemos, en primer lugar, con arreglo a premisas y condiciones muy concretas. Entre ellas, las económicas son las decisivas en última instancia. Pero también tienen un papel, aunque no sea el decisivo, las condiciones políticas e incluso las tradiciones que rondan las mentes de los hombres*".⁴⁶

Afortunadamente las interpretaciones mecanicistas no han sido las únicas que se han seguido de los trabajos originarios de Marx y Engels. Como se ha señalado, ha habido y hay distintas corrientes que han desarrollado esas teorías desde puntos de vista mucho más flexibles y abiertos. La idea central que interesa destacar aquí es la de que frente a las interpretaciones "catequísticas" que acentúan la visión de un determinismo simplista en el que el papel de los seres humanos está siempre subordinado al desarrollo de la producción, hay otras interpretaciones que ponen el énfasis más bien en las relaciones humanas que se crean en el marco de las condiciones económicas y que se manifiestan a través de posiciones ideológicas y actitudes políticas discrepantes y antagónicas; se trata de interpretaciones que, como diría E. P. Thompson, entienden la determinación "*no como ley regular sino como 'fijación de límites' y como 'aplicación de presiones'*"⁴⁷ interpretaciones, además, que prestan especial atención a la tesis marxista clásica, según la cual "la lucha de clases" se sitúa en el centro de la evolución histórica.⁴⁸ Entre estos pensadores, cabe destacar especialmente a A. Gramsci quien, al distinguir entre los niveles de análisis estructural o permanente y coyuntural, lo hizo subrayando que las tesis marxistas sobre la determinación de las relaciones sociales y de la organización política y jurídica por el proceso de desarrollo económico sólo son pertinentes en el contexto estructural, mientras que el estudio de la coyuntura, con sus acontecimientos más o menos azarosos, los movimientos bruscos de la economía, las actitudes y las luchas políticas de grupos e individuos, etc. requieren una aproximación histórica digamos más tradicional.⁴⁹ Esta diferenciación de los dos niveles, uno más profundo y permanente y otro ligado al ritmo de la sucesión de los acontecimientos en la vida humana, ha sido también clave en las reflexiones de P. Vilar, quien nos ha dejado su conocida definición de la historia, uno de cuyos mejores

⁴⁵ Véase FONTANA, J., *op. cit.*, 1982, ps. 214-229.

⁴⁶ PAGES, P., *op. cit.*, 1983, p. 187.

⁴⁷ *Miseria de la Teoría*, Barcelona, Grijalbo, 1981, p. 83.

⁴⁸ FONTANA, J. *op. cit.* 1982, p. 149 (la expresión utilizada exactamente por Fontana es ésta: "*El determinismo postulado por el marxismo se refiere (...) y no a las razones económicas inmediatas y coyunturales de la lucha de grupos, o de individuos, cuyo estudio cae dentro de la historia política tradicional*" (el subrayado es mío).

⁴⁹ *Ibid.*, p. 234.

aciertos es en mi opinión el equilibrio que consigue entre los dos planos temporales: "La investigación histórica es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras -es decir, las modificaciones espontáneas de los hechos sociales de masas- a la sucesión de los acontecimientos -en los que intervienen los individuos y el azar, pero con una eficacia que depende siempre, más o menos a largo plazo, de la adecuación de estos impactos discontinuos y las tendencias de los hechos de masas-." ⁵⁰

Podemos concluir aquí nuestra reflexión sobre el dilema entre regularidades y particularidades, con esta solución dada por P. Vilar que, en mi opinión, sintetiza de forma excelente tanto la vinculación indisoluble entre esos dos elementos del conocimiento histórico como el equilibrio que conviene guardar ante ambos. El conocimiento histórico necesita las pautas, las regularidades, para poder entender lo ocurrido (de lo contrario la historia sería a lo sumo una sucesión, una crónica de fenómenos, ni siquiera de hechos, históricos), pero no puede en absoluto limitarse a esas regularidades, necesita explicar, como diría M. Weber, por qué tal o cual hecho ocurrió así y no de otro modo, por tanto, necesita también dar cuenta de las particularidades.

La "lógica de la historia" el diálogo entre hipótesis teóricas y datos empíricos.

Hubo un tiempo en el que los historiadores realizaban su trabajo confiados y reconfortados por la objetividad y rigor de sus procedimientos. El propósito y la naturaleza de sus investigaciones habían sido clara y llanamente fijados por L. Ranke: recoger los hechos del pasado y exponerlos "tal y como sucedieron".⁵¹ Sin ningún género de dudas, esta concepción positivista y empirista de la historia, que subrayaba el rechazo a la especulación sobre el pasado, comportó un indudable avance en el desarrollo del conocimiento histórico, asegurando con firmeza los procedimientos propios del análisis crítico de las fuentes.⁵² Sin embargo, ya pudimos ver cómo esta confianza en la objetividad historia empezaba a entrar en crisis a partir del periodo de entreguerras.

No es necesario aducir numerosos argumentos para contradecir la concepción positivista tradicional de la metodología histórica. E. H. Carr, nos ha dejado posiblemente algunas de las

⁵⁰ *Op. cit.*, 1980, p. 47.

⁵¹ Como propuso Ranke, "*Wie is eigentlich gewesen*", citado por SHAFF. A. *op. cit.*, 1976, p. 118.

⁵² BARRACLOUGH, G.: "History", *op. cit.*, 1978, p. 235.

páginas más lúcidas y, a la vez, ingeniosas sobre las relaciones que el historiador mantiene con "sus hechos". Recordemos algunas de sus afirmaciones más citadas: "*Los hechos nunca llegan hasta nosotros en estado puro, siempre se refractan a través de la mente de quien los registra*" y "*El historiador no es ni el humilde esclavo ni el dueño tiránico de sus hechos. La relación entre el historiador y sus hechos es una relación de igualdad, de toma y daca (...) El historiador y los hechos históricos se necesitan el uno al otro*".⁵³ Es cierto que la tradición positivista está firmemente asentada entre los historiadores más académicos, pero incluso entre ellos ya nadie defiende la existencia de unos hechos, absolutamente objetivos e independientes del historiador.⁵⁴

Podemos por tanto, partir de la aceptación de que todos los historiadores hacen un uso más o menos explícito y consciente de hipótesis explicativas a la hora de investigar y explicar el pasado. La diferencia entre unos y otros estriba sobre todo en la naturaleza de las hipótesis que utilizan. Siguiendo a M. Bunge⁵⁵ que ofrece una extensa clasificación de tipos de hipótesis según su alcance, nos interesa distinguir tres tipos de hipótesis utilizadas en historia: *singulares*, cuando tratan de explicar la ocurrencia de un hecho o fenómeno único (por ejemplo, si decimos que "el pronunciamiento de Riego fracasó en su objetivo de derribar la Monarquía Absoluta"); *generales y cuasi-generales*, cuando se aplican a la totalidad o una gran mayoría, respectivamente, de una clase de hechos, en un marco restringido temporal o espacialmente (a este tipo corresponden, por ejemplo, el modelo demográfico de las "crisis de subsistencia" o la tesis marxista según la cual decimos que el desarrollo económico capitalista fue el determinante del fin del Antiguo Régimen y su sustitución por sistemas liberales); finalmente, estarían las *hipótesis universales* que se suponen aplicables a todos los casos, sin restricciones de tiempo o espacio (por ejemplo las tesis marxista de que "*el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general*", y también otras no propiamente marxistas, como "*en la historia de las sociedades humanas, la recolección y la caza preceden a la domesticación animal y vegetal, que a su vez antecede a la vida urbana*"). Los tres tipos de hipótesis son utilizadas en la historia, pero, mientras nadie discutirá el empleo

⁵³ *Op. cit.* 1961, ps. 22 y 29-30.

⁵⁴ Como ejemplo de ello podemos citar a G. R. Elton, una autoridad entre los historiadores académicos más tradicionales en Gran Bretaña, quien, pese a discrepar ampliamente de las ideas de Carr, concedía que "*Ya sea tratando de contar una historia o de dar una explicación de problemas pasados, el historiador debe ordenar su comprensión del pasado con alguna pauta inteligente e inteligible elaborada por él mismo, y pese a que esto no le permite excluir evidencias por razones impropias (por ejemplo, que no encajen o que hagan insostenible su punto de vista) sin embargo, tiene que establecer distinciones entre los detalles que le proporcionan sus fuentes*", en *The Practice of History*, Collins-Fontana, 1967, (edición de 1982), ps. 118-119.

⁵⁵ *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (trad. de M. Sacristán) Barcelona, Ariel, 1969, (8ª ed., 1981, p. 265).

de hipótesis singulares (desde el mismo momento en que uno comienza a pensar en la posibilidad de investigar un acontecimiento o circunstancia del pasado, comienza a contemplar posibles hipótesis o explicaciones del mismo), los otros dos tipos de hipótesis -las generales y universales- son más discutidas y no todos los historiadores aceptan su empleo. Las hipótesis del segundo tipo -aplicables a un determinado tipo de sociedades, a un marco histórico y geográfico- son, en mi opinión, las que tienen un mayor interés para el conocimiento histórico. Son numerosas las hipótesis de este tipo utilizadas por los historiadores: piénsese, por ejemplo, en la que atribuye un carácter mágico al arte paleolítico, en la que establece una relación evidente entre espacios fluviales y primeras civilizaciones urbanas, en la hipótesis sobre las crisis de subsistencias en las sociedades de Antiguo Régimen, etc. Este tipo de hipótesis, concebidas como instrumentos heurísticos y provisionales, no se apartan mucho de la concepción que la ciencia contemporánea tiene hoy de las hipótesis científicas. Como ha puntualizado Carr para hacer notar esa similitud: *"Está reconocido que los científicos hacen descubrimientos y adquieren nuevo conocimiento, no mediante el establecimiento de leyes precisas e integradoras, sino mediante la enunciación de hipótesis que abren camino a nuevas investigaciones"*.⁵⁶

Pues bien, teniendo en cuenta lo que estamos diciendo sobre las hipótesis teóricas en la historia, es conveniente que nos detengamos un momento a analizar la naturaleza que éstas tienen en el conocimiento histórico; una cuestión que no puede dejar de considerarse si se pretende analizar los rasgos que presenta la explicación histórica. E. P. Thompson en su libro *Miseria de la teoría* ha escrito páginas magistrales en torno a las características particulares que deben cumplir la hipótesis utilizadas por el historiador así como sobre el papel que éstas desempeñan en la investigación-explicación del pasado. Seguimos a continuación su discusión crítica con Althusser en el capítulo titulado "La lógica de la historia".⁵⁷

Thompson comienza reclamando una lógica diferenciada para la historia, es decir unos procedimientos disciplinarios que la acreditan como conocimiento racional distinto a otras disciplinas o ciencias. En este sentido, nos dice, no puede ser comparada a la física, que se vale de la verificación experimental y de causas suficientes, ni tampoco a la filosofía analítica, que utiliza el discurso de la demostración. La historia necesita por tanto *"una lógica de tipo distinto, apropiada a fenómenos que están siempre en movimiento, que revelan -incluso en un mismo momento- manifestaciones contradictorias"* (p.66).

⁵⁶ *Op. cit.*, 1961, p.59.

⁵⁷ *Ibid.*, ps. 65-85.

En el desarrollo de esta afirmación, Thompon especifica algunos de los rasgos de la disciplina histórica. Nos detendremos sólo en aquellos que atañen de forma muy particular a nuestra reflexión sobre las hipótesis en historia. Un primer rasgo se refiere a la metodología de la investigación: *"El discurso de la demostración de la disciplina histórica consiste en un diálogo entre concepto y dato empírico, diálogo conducido por hipótesis sucesivas, por un lado, e investigación empírica por el otro."* (p. 67). Sobre éste diálogo entre teoría y datos empíricos, Thompson insiste en que se trata de una relación entre iguales, despejando así tanto los riesgos positivistas o empiricistas (posición para la que los hechos históricos y su articulación estarían ahí y la tarea del historiador consistiría simplemente en descubrirlos), como idealistas (los hechos del pasado sólo adquieren existencia gracias a nuestras categorías teóricas que nos permiten darles sentido): *"(...) la relación entre el conocimiento histórico y su objeto no puede entenderse en ningún caso en términos que supongan que uno es función (inferencia, revelación, abstracción, atribución o 'ilustración') del otro. El instrumento interrogativo y la respuesta son mutuamente determinantes, y su relación sólo puede entenderse como diálogo"* . (p. 69)

Otras de sus proposiciones que nos interesa recoger aquí tienen que ver con ciertas características específicas de las categorías (nociones, conceptos, hipótesis) que utiliza el materialismo histórico. Frente a Althusser que, condicionado por el estructuralismo y el funcionalismo, concibe el marxismo como una teoría estática y, por consiguiente, sus conceptos como construcciones teóricas perfiladas y definidas con total precisión, Thompson subraya especialmente lo que el materialismo histórico tiene, precisamente, de "histórico" y, por tanto, de fluido y cambiante. Según él, algunos conceptos marxistas *"sólo pueden ser concebidos como categorías históricas: esto es, como categorías o conceptos apropiados para la investigación de procesos"*. Y prosigue más adelante, tras aludir a otros conceptos nos marxistas como el modelo de crisis de subsistencia: *"Estos conceptos, que resultan de la generalización por la lógica a partir de muchos ejemplos, son aplicados a los datos empíricos, no como 'modelos' sino más bien como 'expectativas'. No imponen una regla, sino que activan y facilitan la interrogación de los datos, aunque a menudo se descubra que cada caso diverge, en tal o cual aspecto, de la regla. El dato -y el acontecimiento real- no es regido por una regla, pero no podría ser comprendido sin la regla, a la que ofrece sus propias irregularidades"* .(p.77) (El subrayado es nuestro).

Pocas veces halla uno expresada tan cabalmente como en la cita anterior la idea que trata de exponer. Pero, cerremos ya el libro de Thompson. Añadamos para acabar una última

puntualización sobre sus reflexiones. La sutileza de su análisis en torno al diálogo constante e inacabado entre teoría y dato empírico, como uno de los rasgos más característicos del conocimiento histórico -de la lógica de la historia-, es una valiosa aportación no sólo para el materialismo histórico sino también, y sobre todo, para el conocimiento histórico. En efecto, sus reflexiones son válidas no sólo para quienes utilicen las categorías teóricas del marxismo, sino para todos aquellos que consideran imprescindible el uso de hipótesis explicativas, pertenezcan éstas a uno u otro marco teórico. Evidentemente, esta concepción del papel que desempeñan las hipótesis teóricas en el trabajo del historiador la comparten otros muchos historiadores. Fontana, por ejemplo, insiste en el equilibrio que debe guardar la investigación entre reflexión teórica y trabajo con las fuentes, cuando propone algunas orientaciones con ánimo de reconducir la situación actual de crisis en la historiografía.⁵⁸

Esta perspectiva de trabajo que alienta el constante encuentro de teoría y práctica es, en mi opinión, la que nos puede proporcionar la clave para empezar a salir de la encrucijada en que se haya sumida la historiografía en estos últimos tiempos. Su avance, como tantas veces hemos visto en la historia, dependerá en buena medida de la capacidad para abrirse a otras corrientes y tradiciones, a otros puntos de vista teóricos y también metodológicos. En ese sentido no deja de ser alentador, por ejemplo, el incremento del “tráfico de doble dirección” entre sociología e historia que parece apreciarse en las últimas décadas. Sobre esta cuestión han aparecido recientemente en nuestro país dos obras de S. Juliá y J. Casanova⁵⁹ respectivamente, a las que ya hemos hecho referencia en páginas anteriores, que han proporcionado al público español una excelente información de estos procesos. Ambos autores coinciden en destacar, por ejemplo, la aproximación que parece estarse produciendo entre ciertas escuelas de la sociología histórica (en especial la denominada "sociología histórica analítica") y determinadas corrientes o escuelas de historiadores sociales que asumen la necesidad de la teoría en sus investigaciones empíricas (entre ellos, sin duda los marxistas británicos). Es interesante destacar, porque va en la dirección que estamos apuntando, que uno de los rasgos que parecen caracterizar a estas corrientes de la sociología histórica es el *"Intento de asir simultáneamente los dos extremos de la tradicional dicotomía entre acción humana y estructura de la sociedad. Si Marx no fuera para estos historiadores un nombre vitando, se diría que la sociología histórica pretende explicar que los hombres hacen su propia historia pero que la hacen en circunstancias no elegidas por ellos"*.⁶⁰ Es evidente que las tradiciones disciplinarias de sociólogos e historiadores hacen que las perspectivas de trabajo de esas dos corrientes sean

⁵⁸ *Op. cit.*, 1992, p. 98.

⁵⁹ JULIÁ, S.: *op. cit.*, 1989 y CASANOVA, J.: *op. cit.*, 1990.

⁶⁰ JULIÁ, S.: *op. cit.*, 1989, p. 70.

complementarias: los primeros tienden de forma preferente a preguntarse por las regularidades en los fenómenos sociales, a desarrollar hipótesis interpretativas, pero ahora -afortunadamente para la historia- sirviéndose para ello del análisis comparativo de procesos históricos reales, “en vivo”; por su parte, los historiadores -aunque muchos no rehuyan, como hemos visto, los marcos teóricos ni tampoco la comparación- su tradición disciplinar les inclina más a la investigación de hechos históricos individuales. Pese a valorar positivamente ese proceso de convergencia entre historiadores y sociólogos, S. Juliá y J. Casanova discrepan veladamente sobre las relaciones profesionales entre ambas comunidades de científicos. Mientras Juliá ve más adecuada la división del trabajo en un contexto de amistosa colaboración en torno a una misma tarea, Casanova, por su parte, parece abogar por una colaboración más estrecha, un "cruce de caminos", sin forzar, pero tampoco poner trabas a una futura fusión.⁶¹

Con independencia de cuáles puedan ser en el futuro esas relaciones entre historiadores y sociólogos, esta vía de cooperación refuerza, a mi parecer, la idea de que la recuperación de la historia con vocación globalizadora -una historia que sin rehuir la teoría tampoco se deje maniatar por ella- puede venir, irónicamente, del fin de los liderazgos teóricos exclusivistas. El marxismo catequístico está arrumbado, sus rigideces unideterministas en favor de la estructura económica han resultado asfixiantes, el peso del análisis estructural, estático, interesado sólo por los fenómenos cuantificables ha acabado aplastando el interés por la vida y la acción humana. Sabemos que todo ello ha hecho mucho daño al conocimiento histórico. Thompson advertía en la introducción de su libro que *"Lo que está amenazado, e incluso rechazado de manera activa, es la entera tradición de análisis histórico y político marxista sustantivo, y su conocimiento acumulativo (a la vez que provisional)"*.⁶² Todo eso es cierto pero, pese a todo, reconocerlo no significa aceptar que las hipótesis básicas del materialismo histórico no puedan seguir siendo de gran utilidad para orientar fructuosamente la investigación. Ahora bien, como nos han enseñado muchos historiadores ilustres a quienes nos hemos referido en páginas anteriores, habrá que despojar a esas hipótesis del protagonismo, a veces displicente, de que han hecho gala (herencia sin duda de viejos dogmatismos y sectarismos) para compartir, en condiciones de igualdad con otras herramientas teóricas y metodológicas, la mesa de trabajo de la historia. Coincido por ello con esta observación final de J. Casanova: *"(...) algunos han preferido la seguridad de una teoría y otros se han comprometido con enfoques teóricos más generales y eclécticos. La diferencia en este caso no reside tanto en la preferencia por una o varias teorías como en la adecuación o no de la teoría aplicada y en la forma -flexible o*

⁶¹ Véase, JULIÁ, *op. cit.*, 1989, ps. 67-84 y J. CASANOVA, 1990, *op. cit.*, ps.138-158.

⁶² THOMPSON, E.P.: *op. cit.*, 1981, p. 13.

dogmática- en que se aplica. (...) Lo que debe hacer el historiador, en definitiva, es comprobar (...) si lo que encuentra en su investigación concuerda con sus hipótesis o no: y si no es así, está obligado a pensar o probar otro modelo". ⁶³ En suma, no hemos de discutir aquí la naturaleza, validez o riqueza de las hipótesis sino el modo flexible y abierto en que éstas son utilizadas por el historiador, como "expectativas" que "activan y facilitan la interrogación de los datos" en palabras de Thompson.

Concluamos aquí este primer apartado de nuestro capítulo sobre las explicaciones en historia, recapitulando nuestras ideas. Recordemos, en primer lugar, que nuestra intención al abordar estas páginas era hacer un recorrido panorámico de la historiografía en este último siglo que nos permitiera delimitar ciertos presupuestos mínimos y coherentes en torno al objeto y metodología de la disciplina histórica. De esta manera, decíamos, podríamos enmarcar convenientemente las reflexiones y propuestas de carácter filosófico sobre la explicación histórica que vamos a considerar a continuación. ¿A qué conclusiones hemos llegado?

Para empezar, nuestro rápido recorrido por la historiografía nos proyecta la imagen de una disciplina que ha experimentado un desarrollo indudable y positivo, hasta llegar en estos últimos años a una situación de crisis preocupante. Pese a la gravedad de la misma - seguramente reflejo del vacío de expectativas de nuestra época-, estamos convencidos de que la crisis no pone en cuestión los avances, teóricos y metodológicos, incorporados al patrimonio de nuestro conocimiento del pasado: los historiadores de hoy no han arrinconado como trastos inútiles las herramientas heredadas de sus abuelos positivistas, pero a éstas han añadido un variado y rico instrumental de naturaleza tanto conceptual como metodológica. Es obvio que la historia sigue siendo una disciplina donde, necesariamente, conviven formas de trabajar muy diversas, con puntos de vista, intereses y resultados muy alejados entre sí, e incluso a veces contradictorios; sin embargo, desde la perspectiva de análisis que aquí hemos tomado - recordemos que nuestro objeto no es afirmar o desarrollar posiciones de escuela, sino identificar algunos elementos esenciales de la explicación histórica que deban ser recogidos en la enseñanza de la materia-, desde esta perspectiva digo, creo en la existencia de unas reglas de juego, señas de identidad o "lógica" de la historia, como proponía Thompson, que han sido suficientemente aceptadas por la comunidad historiográfica. Pues bien, los rasgos que se señalan a continuación formarían parte de esa lógica; no son evidentemente todos, sino sólo aquellos que parecen más determinantes a la hora de analizar las características de la explicación en historia.

⁶³ CASANOVA, J. *op. cit.*, 1990, p. 158.

Tenemos, en primer lugar, que la dicotomía *sociedad/individuo*, referida al objeto de la historia, no es aceptable; otra cosa es que se preste más atención a uno que a otro componente, bien sea por las preferencias del historiador o por las características del tema de estudio, esto no es objetable; pero, si hablamos en conjunto de la historia, como disciplina, no parece legítimo el olvido o la exclusión de cualquiera de los dos componentes. Por consiguiente, parece razonable concluir de lo anterior que un planteamiento global de la explicación en historia tendría que ser capaz de contemplar la explicación tanto de hechos colectivos como de hechos referidos a personas individuales, y además, hacerlo mostrando las imbricaciones que existen entre unos y otros.

Por lo mismo, tampoco resulta aceptable la disyuntiva *regularidad/ particularidad*. Nadie puede negar que la historia se ocupa preferentemente de estudiar hechos individuales o particulares (cuidado con no confundir hecho individual con acto individual, o sea realizado por una persona concreta, ni tampoco con hecho ocasional o anecdótico). Así, la historia se ocupa de estudiar -de explicar- hechos individuales o particulares como, por ejemplo, la Revolución Francesa o la quiebra de la Monarquía Absoluta en España. Ahora bien, decir que son hechos particulares no equivale a decir que sean singulares, absolutamente, es decir desde todos los puntos de vista. Por ese motivo, al estudiarlos en su particularidad, el historiador halla pautas regulares en las conexiones -o, mejor, determinaciones- significativas entre los datos. Es así como establece tipologías, hipótesis más o menos provisionales, sobre, pongamos por caso, cómo y por qué se produjo la crisis del Antiguo Régimen en distintas sociedades históricas. Tales categorías no le bastan ni le eximen, de dar una explicación específica del proceso particular que tuvo lugar en este o aquel país, pero le son imprescindibles para aclararse y orientarse en la búsqueda y procesamiento de los datos.

Estas consideraciones nos llevan, sin solución de continuidad, a la tercera de nuestras reflexiones: *la lógica de la historia implica un diálogo de igual a igual entre hipótesis explicativas y datos empíricos*. Nuestro análisis nos ha permitido constatar el uso, explícito o implícito, que hacen los historiadores de hipótesis explicativas *generales*, con el sentido que hemos dado a este término, es decir, hipótesis referidas a algunos rasgos de hechos históricos similares ocurridos dentro de ciertos marcos temporales y espaciales. En este sentido, no hay deferencias esenciales entre las hipótesis utilizadas por cualquier ciencia y las hipótesis históricas. Sin embargo, E.P. Thompson, nos ha llamado la atención sobre dos rasgos específicos del conocimiento histórico: por un lado, la naturaleza cambiante, en constante transformación, del objeto de la historia exige utilizar conceptos e hipótesis flexibles que sean

válidos para el análisis de procesos; por el otro, la historia exige también, el diálogo en condiciones de igualdad entre hipótesis y datos empíricos, éstos siempre dispuestos a poner de manifiesto sus irregularidades y particularidades. En suma, las hipótesis generales -las del materialismo histórico como las de otras corrientes historiográficas- resultan un instrumento insustituible para explicar el pasado, pero deben cumplir un requisito importante: han de ser hipótesis flexibles, tanto para explicar procesos de cambio como para dar cabida a las particularidades que impongan los datos, la evidencia histórica.

II. PROCEDIMIENTOS DE EXPLICACIÓN EN HISTORIA.

El objeto de este segundo apartado es analizar las formas concretas que adoptan las explicaciones en historia. A lo largo de las páginas anteriores se ha hecho mención en distintas ocasiones a las observaciones hechas por varios autores (P.J. Rogers, D. Shemilt, E. P. Thompson, entre otros) en el sentido de que la disciplina histórica parece utilizar unos procedimientos de explicación, si no propios, sí al menos diferentes a los de algunas otras ciencias o disciplinas. E. P. Thompson, por ejemplo, señalaba que la historia no puede compararse con la física, que se vale de causas suficientes, ni con la filosofía analítica que utiliza el discurso de la demostración.⁶⁴ Se acepte o no esa cierta especificidad de la “lógica de la historia”, la pregunta que ahora nos hacemos es ésta: ¿cuáles son los procedimientos utilizados por la historia a la hora de explicar los hechos del pasado? En nuestra búsqueda de una respuesta convincente, nos hemos encontrado con distintas soluciones a esta pregunta. Para unos autores, los hechos históricos se explicarían como cualquier hecho o fenómeno científico, a saber, por referencia a las regularidades que es posible detectar en los comportamientos humanos y sociales o, lo que viene a ser lo mismo, por referencia a leyes o hipótesis científicas; para otros autores, lo que caracteriza sobre todo a las explicaciones históricas es el aludir a la multiplicidad de causas que intervienen de forma compleja en la ocurrencia de los hechos; por otra parte, hay autores que, asumiendo que la historia es sobre todo el estudio de la actividad humana en el pasado, consideran que las explicaciones históricas se ocupan en especial de explicar las intenciones, motivos, formas de pensar, etc. de los seres humanos responsables de esa actividad; finalmente, encontramos también aquellos para quienes la explicación histórica utiliza sobre todo la narración, de manera que, para ellos, la explicación de un hecho se logra, como en el relato del novelista, mediante nexos particulares entre los acontecimientos históricos.

Nuestra intención a lo largo de las páginas que siguen es, en primer lugar, exponer - y en algún caso discutir- los rasgos esenciales que presentan estos cuatro tipos de procedimientos explicativos para, posteriormente, analizar en dos obras concretas la forma en que los historiadores hacen uso de tales procedimientos.

Leyes científicas y explicación histórica

⁶⁴*Miseria de.....* 1981, p. 66.

Hace ya unas décadas produjo un vivo debate filosófico en torno al carácter científico o no de la historia y, en particular dentro del mundo académico anglosajón, en torno a las características de las explicaciones históricas. De aquellas discusiones, hoy en día bastante amortiguadas, tomamos las propuestas de dos autores -C. Hempel y M. Bunge- que, desde posiciones filosóficas muy alejadas, defendieron el carácter “legal” -o sea, referido a leyes científicas- de la explicación histórica.

La teoría de las leyes inclusivas de C. Hempel

En sus artículos “The Function of General Laws in History” y “Reasons and Covering Laws in Historical Explanation”⁶⁵ C. Hempel, un filósofo adscrito al positivismo lógico, defiende que las leyes generales tienen en historia el mismo carácter explicativo que en las ciencias empíricas o, para decirlo en otras palabras, las explicaciones históricas genuinas siempre han de subsumirse bajo leyes empíricas universales. *“La explicación de la ocurrencia de un acontecimiento de tipo específico E en cierto momento y lugar consiste, como habitualmente se expresa, en indicar las causas o factores determinantes de E. Ahora bien, la afirmación de que un conjunto de acontecimientos -digamos del tipo C₁, C₂,...,C_n - han causado el acontecimiento que ha de explicarse, equivale a la proposición de que, de acuerdo con ciertas leyes generales, a un conjunto de acontecimientos de los tipos mencionados le acompaña regularmente un acontecimiento del tipo E”*.⁶⁶ En suma, según Hempel, una explicación histórica consiste en la deducción lógica de un tipo de acontecimiento (E= efecto) a partir de dos grupos de enunciados:

- a) unas condiciones (C= causas) empíricamente establecidas,
- b) unas leyes generales, implicando la afirmación de que siempre que esas condiciones ocurren, se produce un acontecimiento del tipo E.

Por supuesto, nos dice Hempel, al utilizar los símbolos “C” y “E” nos referimos a tipos o propiedades de hechos y no a hechos individuales como el asesinato de Julio César o el terremoto de S. Francisco en 1906. La explicación de hechos individuales como éstos mediante leyes generales nunca puede lograrse completamente, aunque pueden lograrse

⁶⁵ El primer artículo fue inicialmente publicado en *Journal of Philosophy*, XXXIX, 1942, y reproducido en la compilación hecha por GARDINER, P.: *Theories of History*, Illinois, Glencoe, 1959, ps. 344-356; CRUZ, M. (*op. cit.*, 1991) cita en su bibliografía una traducción española de este artículo, en HEMPEL, C.: *La explicación científica*, Buenos Aires, Paidós, 1979; por su parte el segundo de estos artículos ha sido tomado de GARDINER, P.: *The Philosophy of History*, Oxford University Press, 1974.

⁶⁶ *Op. cit.*, 1959, p., 345.

explicaciones cada vez más específicas y afinadas. Y concluye, “*Pero no hay diferencias, a este respecto, entre la historia y las ciencias de la naturaleza: sólo en términos de conceptos generales pueden ambas ofrecer una explicación de sus materias, y la historia puede ‘captar la individualidad única’ de su objeto de estudio ni más ni menos que la física o la química lo pueden hacer.*”.⁶⁷

Dicho todo lo cual, Hempel se muestra incapaz de encontrar leyes generales apropiadas a la historia. De hecho se ve obligado a admitir que la historia no ofrece explicaciones completas, sino sólo bocetos o esquemas explicativos (*Explanation sketches*) que consistirían en “*indicaciones más o menos vagas de las leyes y las condiciones consideradas relevantes*”. La virtualidad de estos esquemas estaría en orientar a la investigación a fin de completar la explicación mediante progresivos acercamientos.⁶⁸

Tratando de corregir una interpretación demasiado simplista de Hempel, otro filósofo neopositivista, M. Mandelbaum, sugiere que “*Aunque Hempel insiste correctamente en que cualquier explicación causal presupone un conocimiento de leyes generales, la explicación de (un hecho particular como) por qué un hombre cayó de una escalera de mano implica analizar ese hecho complejo en la serie de hechos que lo componen (el desmayo de ese hombre, la relajación de su prensión, el desplazamiento de su centro de gravedad, etc.)*” Para Mandelbaum la tarea del historiador no es sólo, como Hempel parece sugerir, la de descubrir leyes y generalizaciones en historia, sino también analizar y describir los hechos, algo - subraya- a lo que también se dedican los científicos de la naturaleza.⁶⁹

Las tesis de C. Hempel han recibido numerosas críticas, desde distintas posiciones filosóficas que han señalado muy particularmente la distancia que separa estas teorías de las explicaciones que de hecho hacen los historiadores.⁷⁰ En efecto, los ejemplos de explicaciones históricas que Hempel utiliza son, cuando menos, muy poco representativos del trabajo de los historiadores. “*Considérese por ejemplo, señala, la afirmación de que los granjeros de Dust Bowl emigran a California porque la continua sequía y las tormentas de*

⁶⁷ *Ibid.*, p. 346.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 351..

⁶⁹ “Historical Explanation: the Problem of ‘Covering-Laws” en GARDINER, P.: *op. cit.*, 1974, ps. 61 y 64 (originalmente publicado en *History and Theory*, 1, 3, 1961).

⁷⁰ Fue destacada la polémica con filósofos idealistas como W. Dray, de cuya teoría sobre la “explicación racional” hablaremos más adelante al tratar las explicaciones intencionales en historia; las críticas de Dray, en: *Philosophy of History*, London, Prentice Hall Inc., 1964, ps. 6-20, y la respuesta a éste de C. Hempel, en “Reasons and Covering Laws in Historical Explanation” en GARDINER, P.: *op. cit.*, 1974. p. 100 y ss.

arena hacían su existencia cada vez más precaria, y porque California les parece a ellos que ofrece condiciones de vida mucho mejores. Esta explicación descansa en una hipótesis universal como la de que las poblaciones tenderán a emigrar a regiones que ofrezcan mejores condiciones de vida”. ⁷¹ Si éste es el tipo de leyes o generalizaciones que los historiadores utilizan en sus explicaciones, no parece que sea posible distinguir lo que es ciencia de lo que es simplemente sentido común. La rigurosa elaboración lógica de Hempel queda convertida en puro artificio cuando uno desciende a los ejemplos de explicación histórica que propone. Como ha criticado acertadamente M. Bunge, el problema con las tesis neo-positivistas sobre el carácter científico de las explicaciones históricas es que *“habitualmente restringen el problema filosófico de las explicaciones científicas a su estructura lógica”*. En efecto, *“Desde un punto de vista lógico, explicar es mostrar la existencia de una inclusión o implicación de lo particular por lo general”*, sin embargo, la demostración lógica, aunque necesaria, no lo es todo en la explicación científica: *“Desde un punto de vista epistemológico, la explicación no consiste en una mera identificación de un elemento de una clase que nos muestra abiertamente sus características: la explicación consiste, más bien, en la inclusión de un objeto dado (hecho o idea) dentro de su clase”*, Por tanto, se trata más bien de una operación constructiva, de un proceso de comparación y síntesis mientras que, desde una perspectiva estrictamente lógica, es sólo una relación analítica. ⁷²

Por eso, cuando Hempel trata de hallar leyes históricas consistentes, sólo encuentra vagas y superficiales generalizaciones empíricas, de sentido común. Sus argumentos son, en suma, de muy escaso valor y aplicación a la hora de analizar el papel que cumplen, o pueden cumplir, las leyes en la explicación histórica.

Mario Bunge: Determinaciones y explicaciones científicas en las ciencias sociales

Mucho más sólidas e interesantes que las tesis de Hempel son, en mi opinión, las de M. Bunge a la hora de dilucidar la naturaleza de las explicaciones históricas y, muy en especial, a la hora de fundamentar la presencia en dichas explicaciones de leyes o hipótesis científicas.

⁷¹ *Op. cit.*, 1959, ps. 349-350.

⁷² BUNGE, M.: *Causality: The Place of the Causal Principle in Modern Science*. Cleveland: Publishing Co., 1962, ps. 285-289.

En su libro *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*⁷³ la tesis general que defiende este autor es que la causación no es el único tipo de determinación existente en la realidad, sino una entre varias categorías de determinación o conexión que operan en interacción compleja. En lugar del principio de causalidad, identificado tradicionalmente por los filósofos como base del conocimiento científico, Bunge propone el principio de *determinación* o determinismo general, según el cual todo en la realidad estaría determinado siguiendo ciertas pautas regulares. El determinismo es, según esta concepción, lo opuesto al fatalismo, aunque habitualmente se suelen confundir: el principio de determinación es condicional (los hechos ocurren debido a determinadas circunstancias, no importa lo azarosas que puedan llegar a ser), mientras que el fatalismo es incondicional (los hechos ocurrirían cualesquiera que fueran las circunstancias). Por tanto el principio de determinación no niega el azar sino el fatalismo, puesto que incluso el azar se rige por ciertas leyes (por ejemplo estadísticas), y los accidentes no ocurren si no se dan ciertas condiciones.

La causación es una categoría de determinación particular, que Bunge propone reservar únicamente para los casos en que el efecto es producido por un factor externo (en historia, por ejemplo, sólo se podría hablar legítimamente de causas al explicar, pongamos por caso, el impacto de la colonización española en América). Además de la causación habría según él otras categorías, entre otras: determinaciones estadísticas (del resultado final por la acción conjunta de entidades independientes o cuasi-independientes), estructurales u holísticas (de las partes por el todo), teleológicas (de los medios por el fin o las metas), dialécticas (de todo el proceso por los conflictos internos y la síntesis posterior de componentes opuestos). Estos distintos tipos de determinación no operan aisladamente en la realidad sino que están conectados jerárquicamente; así, por ejemplo, la determinación estadística es el resultado de la combinación de un gran número de elementos que individualmente se ven afectados por otros tipos de determinación.⁷⁴

El conocimiento científico trata de descubrir pautas y regularidades en ese conjunto de determinaciones; al hacerlo formula *hipótesis* o *leyes científicas*, con el objeto de reconstruir conceptualmente esas regularidades existentes en la realidad. Para M. Bunge “*Siempre que un enunciado legal sea una hipótesis general y susceptible de comprobación (no necesariamente probada) y siempre que sea avanzada de manera acorde con los requisitos (cambiantes) del*

⁷³ He utilizado la versión inglesa *Causality: The Place of the Causal Principle in Modern Science*, Cleveland, Publishing Co., 1962 (editada originalmente por Harvard University Press en 1959). Hay traducción española, de H. Rodríguez (Buenos Aires, Eudeba, 1961).

⁷⁴ Para los párrafos anteriores, véase M. BUNGE, *op. cit.*, 1962, ps. 1-26.

método científico, podemos llamarla ley científica".⁷⁵ En consecuencia, las leyes científicas pueden ser de muy distinto tipo (no siempre causales), de acuerdo con las diferentes categorías de determinación. Entre otras, por ejemplo, Bunge señala leyes taxonómicas (como las de Linneo sobre los seres vivos), cinéticas (como la de Kepler "los planetas se desplazan en elipses"), estadísticas (como las leyes de Mendel, o las de la física cuántica), teleológicas o funcionales (como las de Darwin sobre la evolución), o dialécticas (como las de Marx sobre la evolución histórica).⁷⁶

De acuerdo con Bunge, la sustitución del principio de causalidad por el de determinación no es un simple cambio nominal. El que tanto el racionalismo (desde Descartes hasta los neokantianos) como el empirismo y el positivismo (desde Hume hasta el positivismo lógico) hayan asumido el principio de causalidad como la única categoría de determinación en el conocimiento científico, ha tenido repercusiones negativas para la historia y las ciencias sociales⁷⁷.

Para los racionalistas, la creencia en el poder de la razón humana, que había proporcionado grandes descubrimientos científicos desde el siglo XVII, llevó a una confusión cada vez mayor entre realidad y pensamiento; en consecuencia, el principio aristotélico y escolástico "todo tiene una causa", acabó siendo sustituido por el de Leibniz "nada ocurre sin una razón suficiente". Esa confusión entre los niveles ontológico y epistemológico se ha mantenido prácticamente hasta hoy a través de Kant y otros filósofos idealistas, para quienes el principio de causalidad, como categoría "a priori" del conocimiento, no podría ser refutado por ninguna experiencia posible; en última instancia, no sería sino la necesidad humana de comprender cada cosa. Deslumbrados por la física newtoniana, para los racionalistas, únicamente las leyes causales podían ser consideradas leyes científicas, es decir, leyes capaces de predecir la ocurrencia de hechos individuales; las leyes estadísticas del azar eran para tal concepción una contradicción absoluta. No obstante, a diferencia del racionalismo que pretendía hallar una causa última en algún tipo de armonía matemática, para la ciencia y la filosofía actual hay muchas piezas explicativas del "puzzle" científico que son aclaradas "a posteriori", por la función que desempeñan en un contexto dado; además, para la ciencia estos "explicadores" últimos son considerados no como dogmas sino simplemente como hipótesis. En suma, el

⁷⁵ *Ibid.*, p. 249.

⁷⁶ *Ibid.*, ps. 255-262.

⁷⁷ Además de las reflexiones de Bunge, buena parte de las ideas a propósito del conocimiento científico que se exponen a continuación sobre las tesis filosóficas del racionalismo e idealismo, por un lado, y del empirismo y positivismo, por el otro, deben mucho a A. Schaff, *op. cit.*, 1974; en particular toda la primera parte del libro "Presupuestos metodológicos" dedicada a la teoría del conocimiento (ps. 73-114).

racionalismo, al identificar conocimiento científico con conocimiento causal, se mostraba incapaz de explicar satisfactoriamente la amplia gama de determinaciones que la ciencia estaba descubriendo. Por otra parte, en esa identificación entre el principio de causalidad y el de legalidad radica también, según Bunge, la vieja división neo-kantiana entre ciencias naturales y culturales: sólo las disciplinas en las que podían aplicarse las leyes de la causalidad, (condición necesaria y suficiente) podían considerarse ciencias, mientras que las restantes eran diferenciadas como disciplinas que requerían de un conocimiento intuitivo, imaginativo..., en otras palabras, un conocimiento no considerado científico. En consecuencia, el racionalismo acababa expulsando del campo estrictamente científico a la historia y las disciplinas sociales, y dejándolas desprotegidas ante los riesgos del intuicionismo, el subjetivismo y el relativismo.⁷⁸

Por su parte, para los filósofos empiristas y positivistas sólo la existencia de conexiones o correlaciones entre los datos es accesible al conocimiento humano, puesto que nuestras impresiones o sensaciones -única fuente de conocimiento- no nos permiten afirmar nada sobre la naturaleza de tales correlaciones. Por consiguiente el positivismo concibe la causalidad, siguiendo a Hume, como simple conexión constante entre los hechos, sin afirmar nada sobre una posible relación genética entre ellos. Basado en esa concepción empírica del conocimiento, el positivismo decimonónico llegó a declarar que preguntarse por las causas de los fenómenos eran especulaciones metafísicas, insostenibles empíricamente y, por tanto, fuera del alcance de la ciencia. En sintonía con las creencias de una época de progreso industrial, el positivismo reaccionó contra la búsqueda vana de causas últimas, como algo propio de un anterior "Estado Metafísico"; de esta manera, el objeto de la ciencia se vio reducido a la descripción "positiva" de los fenómenos, su papel debía limitarse a ofrecer descripciones y predicciones precisas de los fenómenos. Tal fue el significado que tuvieron para el positivismo las leyes científicas: se limitaban a señalar conexiones regulares entre los fenómenos sin preguntarse a qué pudieran deberse o cuál pudiera ser la naturaleza de las mismas; en definitiva negando la posibilidad de explicar científicamente esas conexiones. Ya en nuestro siglo, los filósofos neopositivistas, equipados con la nueva lógica desarrollada por B. Russell, se interesaron por la explicación científica, pero sólo para ocuparse de desarrollar la estructura lógica de la misma: la explicación científica de un hecho, consistiría eminentemente en deducir de una ley general una determinada proposición particular. Como se ha podido ver por las tesis de C. Hempel, el modelo explicativo del positivismo lógico es también válido para la historia que, en este sentido, no se diferenciaría de otras ciencias; sin embargo ello se logra,

⁷⁸ Para el párrafo anterior, *Ibid.*, ps. 27-28, 223-232 y 282-283.

como ha quedado patente, a costa de reducir las explicaciones históricas a meras explicaciones de sentido común, poco o nada representativas de las explicaciones que suelen ofrecer los investigadores.⁷⁹

Partiendo de una concepción filosófica realista sobre el conocimiento, M. Bunge asume, de acuerdo con el racionalismo y al contrario que el positivismo, que es posible descubrir -y por tanto explicar- las determinaciones regulares que existen en la realidad; el descubrimiento de tales determinaciones no es un mero reflejo de la realidad sino el resultado de un duro trabajo de reconstrucción tentativa por parte del conocimiento humano. Ese es el carácter que tienen, en su opinión, las leyes científicas, el de “reconstrucciones conceptuales de las pautas inmanentes del ser y el acontecer”, en otras palabras, modelos ideales -provisionales y perfeccionables- de la estructura de la realidad.⁸⁰ Ahora bien, frente al racionalismo, Bunge no identifica las leyes científicas exclusivamente con el descubrimiento de determinaciones causales en la realidad, sino también con otros distintos tipos de determinación (estadística, funcional, estructural, dialéctica, etc.), por lo que, de acuerdo en parte ahora con los positivistas y positivistas lógicos, defiende el carácter científico de la historia y, obviamente el de las explicaciones históricas.

¿Cuáles son para Bunge las características de una explicación científica? Desde un punto de vista lógico, una explicación científica consiste, como ha mostrado Hempel, en la deducción de un hecho particular a partir de una ley general. Pero, como se ha dicho, la estructura lógica de una explicación no agota todos los requisitos exigidos por la ciencia: *“La lógica no lo es todo en el conocimiento. La explicación, como la deducción en general, añade algo al conocimiento, porque en realidad el objeto que se ha de explicar no estaba de antemano contenido en su clase (o en el enunciado legal); fue incluido por nosotros a posteriori”*.⁸¹ En consecuencia, desde un punto de vista epistemológico, la explicación consiste en una operación constructiva-inclusiva, mediante la cual colocamos un objeto o acontecimiento dentro de ciertas pautas nomológicas (leyes). El análisis lógico, por sí sólo, es por tanto incapaz de abordar la naturaleza de tales leyes, pues requieren un análisis ontológico de la categoría o categorías de determinación que forman la base de esa explicación. Según sean esas categorías tendremos, por tanto, explicaciones de un tipo u otro (taxonómicas, estructurales, estadísticas ... y también, por supuesto, causales). No todas las explicaciones científicas son causales, aunque a veces el lenguaje tienda a confundirnos y empleemos el

⁷⁹ Para el párrafo anterior, *Ibid.*, ps. 283-285.

⁸⁰ *Ibid.*, ps. 250-251.

⁸¹ *Ibid.*, p. 289.

término causa para referirnos a todos los hechos o circunstancias que intervienen en la ocurrencia de un hecho. Hay una última cuestión en relación con la naturaleza de la explicación científica, que para nosotros tiene interés. Según Bunge, cuando un científico explica un hecho (o mejor ciertos rasgos de un hecho), puede utilizar dos procedimientos de explicación aparentemente diferentes. En primer lugar, puede explicarlo mediante otros hechos eficientes, es decir, mediante referencias a experiencias físicas u otros hechos. Por ejemplo, alguien puede explicar los movimientos de la tapa de una cacerola con agua hirviendo aludiendo a la presión del vapor. En segundo lugar, puede explicar ese hecho por deducción lógica a partir de una ley, o grupo de leyes; en el ejemplo anterior, los movimientos se explicarían recurriendo a la ley correspondiente de la teoría termodinámica. Pese a que las dos vías puedan parecer muy distintas, no hay diferencias esenciales entre ellas: en ambas se hace referencia a los hechos y leyes que rigen esos hechos u otros relacionados; en el primer caso, omitiendo la ley, en el segundo, omitiendo los hechos.⁸²

En relación con la historia y las otras ciencias sociales, M. Bunge, defiende totalmente su carácter de disciplinas científicas. Es evidente, según él que existen leyes históricas, pero, como dice acertadamente, *“Las leyes históricas no se imponen (tower above) sobre los hombres, sino que son sólo la forma en que los hombres se relacionan en el tiempo (get along in time)”*.⁸³ Es cierto que existen muy pocas leyes universales, aplicables a todo tiempo y lugar (por ejemplo, algunas del materialismo histórico como “Las condiciones materiales y biológicas predominan sobre la organización social y la cultura espiritual” y otras, no propiamente marxistas, tales como “La recolección y la caza preceden a la domesticación vegetal, animal y humana, que a su vez, preceden a la civilización”). Junto a estas leyes universales, Bunge señala que hay otras generales que son específicas de cada tipo de organización social, del pasado y actuales. Su número aumenta o disminuye según la intensidad del estudio que cada época o tipo de sociedad haya recibido, así por ejemplo, las sociedades capitalistas cuentan con un nivel de teorización mucho mayor. Sin embargo, hay que admitir que la distancia entre la base factual y los principios generales de más alto nivel es muy grande en la historia y las ciencias sociales. Las razones de ello hay que buscarlas, por un lado, en la mayor complejidad que tienen las leyes de la historia que las de la naturaleza, pero también en el hecho de que la explicación de hechos individuales no puede lograrse con una sola ley. Los hechos concretos hay que verlos, apunta Bunge, como intersecciones de un número de leyes muy amplio (quizás infinito). De aquí que la historia deba recurrir muchas

⁸² Para el párrafo anterior, *Ibid.*, ps. 286-304.

⁸³ *Ibid.*, p. 268.

veces a la narración para dar cuenta de un hecho, algo similar a lo que ocurre con la medicina pues, aunque ésta última sea una ciencia más desarrollada, las diferencias son sólo de grado.
84

Es interesante comentar algunas de las características que tendrían, según Bunge, las leyes o hipótesis científicas en historia. En su gran mayoría, la naturaleza de las regularidades que ocurren en los hechos humanos y sociales no son de tipo causal; por ello, afirma en un momento, *“Una vía para defender la aplicación del método científico en sociología e historia es reconocer las limitaciones de la causalidad, y exigir la exploración de todo el abanico de tipos de determinación”*. En primer lugar, la mayor parte de los hechos históricos y sociales aparecen determinados más por procesos internos, dialécticos o no, que por causas o factores externos; por otra parte, las regularidades históricas suelen ser tendencias más que pautas fijas aplicables a la totalidad de una clase de acontecimientos individuales, por lo que las determinaciones que se pueden establecer son sobre todo estadísticas, es decir regularidades aplicables conjuntamente a un amplio número de hechos, pero no a cada uno individualmente; por último, hay que considerar también las determinaciones teleológicas por cuanto, en contraste con lo que ocurre en los fenómenos naturales, el comportamiento humano, individual y colectivamente, está en buena medida determinado por intenciones y metas.⁸⁵

No hay duda de que las tesis de Bunge sobre el carácter no causal de las pautas y regularidades que parecen regir los fenómenos humanos y sociales, son muy sugerentes y valiosas. Máxime cuando no tratan de agotar todas las posibles vías de explicación utilizadas por los historiadores, sino de defender la legitimidad y validez del uso de hipótesis científicas o leyes (entendidas como tendencias o límites, como han dicho otros) en las explicaciones históricas, a la vez que se reconoce la necesidad de utilizar otros procedimientos, como la narración, con objeto de cubrir el vacío que permanece entre las hipótesis y los hechos concretos. Parece razonable pensar que estas leyes, o hipótesis generales, hallan su campo de aplicación más idóneo en lo que P. Vilar denominó “hechos sociales de masas”, es decir procesos y realidades, que afectan a toda una sociedad o un número elevado de sus miembros. Es en la explicación de tales hechos donde los historiadores harían uso de hipótesis generales, primeramente como instrumentos heurísticos que les ayudan a ordenar y guiar su investigación y, posteriormente, como ideas fuerza sobre las que articular su explicación de lo ocurrido según sus hallazgos.

⁸⁴ *Ibid.*, ps. 268-272

⁸⁵ *Ibid.*, ps. 272-279.

La explicación causal

La presentación de un conjunto de causas, generalmente dentro de un relato construido en forma narrativa, ha sido y sigue siendo la manera más característica de explicar determinados hechos históricos. Tal es así que, para una mayoría de nosotros, si alguien nos pide ejemplos de explicaciones históricas, tendemos a pensar en cuestiones como “las causas de la Revolución francesa”, “la crisis del Imperio romano”, “las causas del desarrollo urbano en Europa a partir del siglo XI”, etc. Es verdad que, tras las consideraciones anteriores de Bunge, parece una simplificación empobrecedora denominar *causas* a los factores y circunstancias que intervienen en la ocurrencia de hechos como los anteriores. Seguramente sería más apropiado analizar la naturaleza de las determinaciones (estructurales, estadísticas, dialécticas, etc.) que subyacen a las conexiones que hallamos entre tales factores y el resultado acontecido. No obstante, no suele ser frecuente que los historiadores analicen bajo ese prisma la naturaleza de las relaciones de determinación. Cuando éstos utilizan el término causa (por ejemplo en “las causas de la Revolución Francesa”), lo hacen en su acepción más general, es decir, se refieren con él a los hechos -circunstancias, acontecimientos, actuaciones humanas, etc.- que conducen o provocan la ocurrencia de ese hecho. Por lo general, no parece tener especial interés para ellos el precisar si una determinada causa es en realidad un factor externo, (por ejemplo, el incremento de la deuda de Luis XVI como consecuencia de las guerras con Inglaterra), o por el contrario es un proceso que tiene lugar en el seno de la misma sociedad francesa (como, por ejemplo, el creciente peso económico y social de la burguesía en contraste con su limitado protagonismo político). Esa distinción parece obvia y poco relevante. Por lo general, los historiadores suelen hablar de “hechos condicionantes”, “factores o circunstancias que intervienen”, y a veces también de “causas”, y en todos los casos se refieren de una manera laxa a los hechos que de una forma u otra han determinado el fenómeno o acontecimiento que se quiere explicar, pero casi nunca entran a analizar la naturaleza de tales determinaciones.

Si, como decimos, no parece que las explicaciones históricas se ocupen especialmente de diferenciar los tipos de determinaciones que relacionan entre sí a los hechos históricos con sus causas o factores antecedentes, ¿cuáles serían los rasgos más relevantes del análisis causal implícito en las explicaciones históricas? ¿Cuáles son los procedimientos de explicación causal utilizados en historia? Es preciso decir que, ante la falta de experiencias y modelos de trabajos en los que inspirarnos, nuestra exploración bibliográfica ha seguido un curso un tanto

azaroso. No nos ha sido fácil hallar reflexiones útiles a nuestros propósitos, y ello a pesar de que el problema de la causalidad ha sido una cuestión ampliamente tratada en los debates filosóficos sobre el conocimiento histórico. Es verdad que hemos huido deliberadamente de exposiciones como la que ofrece J. Topolsky en su *Metodología de la historia*,⁸⁶ ya que su planteamiento formal y un tanto escolástico (con prolijas distinciones entre causas suficientes, necesarias, favorables, directas, etc.); aunque útil para aclarar dudas, acaba por resultar un juego de etiquetaje de escaso valor para dar cuenta de las explicaciones históricas. Los autores de quienes hemos obtenido las ideas y reflexiones más útiles, han sido A. Shaff, E.H. Carr y, especialmente, M. Weber.⁸⁷

Ante las preguntas anteriores sobre los procedimientos característicos de la explicación histórica, hemos aventurado una respuesta, provisional y exploratoria, pero que, en nuestra opinión, puede resultar útil para empezar a despejar el terreno. Podríamos distinguir tres momentos y, a la vez, rasgos particularmente destacados en la tarea explicativa del historiador: a) la selección de un conjunto de hechos y circunstancias que éste considera particularmente relevantes en la ocurrencia del hecho que se propone explicar; b) el análisis y evaluación de la importancia relativa de cada uno de esos hechos (factores, causas) con objeto de identificar aquel o aquellos que tienen, en su opinión, un peso más determinante; y c) el análisis de las conexiones entre esos distintos factores y de éstos con el acontecimiento resultante. Veamos ahora lo que la bibliografía que hemos consultado nos aclara respecto de estas tres cuestiones.

Posiblemente sea Carr quien trata la cuestión desde un punto de vista más próximo a nuestro planteamiento, al menos así lo parece inicialmente. La cuarta de las conferencias recogidas en su libro, titulada “La causación en historia”, trata sobre todo de demostrar el carácter esencialmente causal de la explicación histórica, combatiendo los argumentos de quienes, como Popper, afirmarían el carácter indeterminado y azaroso de los hechos históricos. Pese a aceptar la importancia del azar, Carr reafirma el papel central del análisis causal en historia: *“La relación del historiador con sus causas tiene el mismo carácter dual y recíproco que la relación del historiador con sus hechos. Las causas determinan su interpretación del proceso histórico, y su interpretación determina su selección y organización de las causas. La jerarquía de causas, la significación relativa de una causa o grupo de causas u otra, es la*

⁸⁶ Madrid, Cátedra, 1985 (edición original de 1973).

⁸⁷ Véase, SCHAF, A.: *op. cit.*, 1976; CARR, E.H.: *op. cit.*, 1961; y WEBER, M.: “Estudios críticos sobre la lógica de las ciencias de la cultura” en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1973.

esencia de su interpretación".⁸⁸ En esta cita podemos detectar algunos de los procedimientos que anteriormente señalábamos como característicos de la explicación causal en historia: selección de las causas, valoración de su importancia relativa, y la organización del conjunto de causas (su jerarquía, según Carr) de acuerdo con las relaciones que ligan unas a otras y, en su conjunto, con el efecto.

La primera cuestión, la selección por el historiador de un grupo de causas entre el vastísimo conjunto de circunstancias que intervienen, parece incontestable a juicio de los tres autores mencionados. Carr, por ejemplo dice "(...) *ningún historiador en su sano juicio pretende abarcar 'la experiencia completa' (...) el mundo del historiador, como el mundo del científico, no es una copia fotográfica del mundo real, sino más bien un modelo de trabajo que le permite más o menos eficazmente entenderlo y dominarlo*".⁸⁹ Por su parte, también Shaff destaca la selección como una cuestión central de la explicación causal en historia: "*Incluso el hecho histórico llamado simple es complejo y tiene gran cantidad de relaciones con el conjunto de la realidad social, actual o pretérita. Para indicar sus causas y sus leyes, siempre debe realizarse una elección, empezando por el aspecto del problema que se quiere estudiar (...). La explicación histórica nunca es íntegra (...)*".⁹⁰ Finalmente también M. Weber aborda esta cuestión al comienzo de su reflexión: es evidente que en la ocurrencia de un hecho determinado confluyen un número infinito de "momentos causales" "*todos los cuales debieron estar dispuestos de este preciso modo y no de otro a fin de que se produjese este preciso resultado*". La tarea de intentar agotar todos los factores que intervienen en un hecho en su individualidad, sería "*no sólo imposible de hecho, sino además absurda por principio. A la historia interesa exclusivamente, en cambio, la explicación causal de aquellos 'elementos' y 'aspectos' del acontecimiento respectivo que, bajo determinados puntos de vista, revisten 'significación general' y, por lo tanto, interés histórico (...)*".⁹¹

Ahora bien, una vez seleccionada una serie de relaciones causa-efecto, acordes con el punto de vista tomado el investigador, ¿cómo es posible evitar el riesgo de subjetivismo interpretativo? Carr no afronta directamente esta cuestión; su interés principal se ocupa de diferenciar lo más claramente posible entre causas significativas históricamente e irrelevantes o accidentales: con la amenidad que le caracteriza, Carr nos dirá que, efectivamente, la nariz de Cleopatra y la consecuente ofuscación amorosa de Antonio, fueron sin duda una causa de la derrota de este

⁸⁸ *Op. cit.*, 1961, p. 103.

⁸⁹ *Ibid.*, ps. 103-104.

⁹⁰ *Op. cit.*, 1976, p. 301.

⁹¹ *Op. cit.*, 1973, ps. 151 y 156.

último en Actium, pero es una causa irrelevante, anecdótica de la que el historiador se desentiende. Pero, no lo hace porque la relación causa-efecto no exista o sea de distinta naturaleza en estos casos, debido a la intervención del azar, *“sino porque la secuencia en sí misma es irrelevante. El historiador no puede hacer nada con ello; no es susceptible de interpretación racional y no tiene ningún sentido ni para el pasado ni para el presente.”* ⁹² Distingue de éste modo causas reales o racionales y causas accidentales. Las primeras permiten hacer generalizaciones y, por tanto, hacen profundizar nuestro saber, mientras que las segundas, por ser únicas, no generalizables, no nos enseñan nada. ⁹³

Las reflexiones de Weber sobre esta cuestión tienen un interés especial. El objetivo último que persigue este autor en el trabajo citado no es otro que el de fundamentar sobre la lógica de su metodología la objetividad de las ciencias histórico sociales. La objetividad de estas disciplinas descansa no sólo en la posibilidad material de fundamentar sus afirmaciones (mediante el análisis crítico de las fuentes de información que utilizan) sino también en el rigor lógico de sus explicaciones. Como ha dicho P. Rossi, *“Las ciencias histórico-sociales, en cuanto condicionadas en su punto de vista y en la delimitación del campo de investigación por el interés del estudioso, y, por lo tanto, por la situación cultural dentro de la cual este actúa, parten de un término subjetivo; pero en el ámbito del campo de investigación así delimitado, sus resultados son objetivamente válidos, y lo son en virtud de la estructura lógica del procedimiento explicativo.”*⁹⁴ ¿Cuál sería, según Weber, ese procedimiento de la explicación histórica que, en su opinión, garantizaría la elección por el historiador de unas relaciones causales, es decir, de ciertas causas, como las verdaderamente determinantes? El lo denomina *juicio de posibilidad*: la selección de las causas (imputación causal en la terminología de Weber) no se obtiene mediante la simple observación de los acontecimientos. *“Por lo contrario, la imputación causal se cumple bajo la forma de un proceso de pensamiento que contiene una serie de abstracciones. Ahora bien, de éstas, la primera y decisiva consiste en que, entre los componentes causales reales del proceso, suponemos uno o varios modificados en determinado sentido y nos preguntamos si, en las condiciones del curso de los acontecimientos transformadas de este modo, ‘cabría esperar’ el mismo resultado (en cuanto a puntos esenciales) o bien cuál otro.”* ⁹⁵ En suma, consiste en hacerse la siguiente pregunta: “Si esta causa no se hubiera producido, ¿habría sido el mismo el resultado?” Weber utiliza el ejemplo de la batalla de Maratón (junto con otras circunstancias y acontecimientos

⁹² *Op. cit.*, 1961, p. 105.

⁹³ *Ibid.*, ps. 106 y 107.

⁹⁴ “Introducción” en WEBER, M.: *Ensayos sobre...*, 1973, p. 25.

⁹⁵ *Op. cit.*, 1973, p. 158.

subsecuentes), y considera que de su resultado dependían dos *posibilidades* : el triunfo griego, y el posterior desarrollo de la cultura y los valores que todavía hoy están presentes en nuestra sociedad, o bien el triunfo persa y, con él, el desarrollo de una cultura teocrático-religiosa. Cualquiera de los dos desarrollos posteriores tiene evidente significación para nosotros y es, por tanto, la razón de que asignemos a ese acontecimiento un sentido histórico relevante. Como afirma Weber, el historiador raramente hace explícito ese “*juicio de posibilidades*”, sólo cuando se pone en cuestión la significación histórica de su interpretación.

La comparación entre el desarrollo histórico real y el hipotético, construido mediante este juicio de posibilidad, permite evaluar la relevancia que pueden tener cada uno de los factores causales. En efecto, Weber señala que por esta vía obtenemos causas de distinto grado de determinación: “*podemos ponderar, por comparación con el modo en que otras condiciones, pensadas como modificadas, ‘habrían favorecido’ tal resultado, el ‘grado’ relativo de aquel favorecimiento general.*”⁹⁶ Existiría según él una gradación entre, por un lado *causas adecuadas* y, por otro, *causas accidentales*. Utilizando de nuevo el ejemplo de la batalla de Maratón, dirá que el triunfo persa en aquella ocasión habría tenido como consecuencia ‘adecuada’ un desarrollo de la cultura helénica distinto al que conocemos.⁹⁷ De este modo, nos dirá P. Rossi, Weber abandona el modelo clásico de explicación causal: el historiador no necesita señalar ya todas las causas necesarias, sino sólo aquellas que tienen relevancia desde su planteamiento interpretativo, por otro parte, el nexo causal admite toda una serie de grados que van desde la ‘causación adecuada’ a la ‘causación accidental’. Es por ello que Weber sustituye el modelo de causación como “relación necesaria” (todos los factores determinantes de la ocurrencia de un hecho) por el de causación como “relación condicional”.⁹⁸

¿Qué podemos concluir de las consideraciones anteriores sobre los procedimientos de explicación causal característicos de la historia? En mi opinión parece que se confirman claramente dos de los rasgos que mencionábamos al principio. En primer lugar, el historiador se ve obligado a seleccionar un número limitado de causas, de entre el conjunto enorme de nexos que es posible descubrir en la ocurrencia de un hecho. Al hacer esta selección, el historiador ignora los accidentes y fenómenos azarosos, por irrelevantes, y se ocupa de aquellos que tienen más significación desde el punto de vista que ha adoptado en su investigación. En segundo lugar, el historiador evalúa, aunque generalmente de forma implícita, la importancia relativa de las causas que ha seleccionado. Para hacerlo se sirve de

⁹⁶ *Ibid.*, p. 169.

⁹⁷ *Ibid.*, ps. 170-71.

⁹⁸ *Op. cit.*, p. 24.

juicios de posibilidades (o contrafactuales, en terminología más habitual) sobre las consecuencias que, cabe suponer, habría tenido la no ocurrencia de cada factor causal; ese juicio contrafactual, además, le proporciona el grado de significación relativa de cada causa. En relación con el tercer rasgo que proponíamos -el análisis de las conexiones entre los distintos factores entre sí y con el efecto resultante- creemos que está implícito en las reflexiones anteriores. En efecto, parece consecuente pensar que, puesto que el historiador destaca varias causas, (circunstancias, hechos, actuaciones personales) por su importancia para explicar un hecho, y puesto que éstas a su vez se distinguen por su grado de adecuación (determinación) respecto del resultado, es lógico imaginar una red compleja de conexiones entre esos factores, conexiones a cuyo esclarecimiento deberá dedicarse necesariamente, una parte importante de la explicación-demostración que haga el historiador. Seguramente estas consideraciones últimas se verán con más nitidez cuando analicemos, unas páginas más adelante, la explicación implícita en la narración histórica. Ahora pasemos a describir otra vía de explicación histórica que, en nuestra opinión, merece también que se le reserve parte de nuestro interés.

La explicación intencional o por empatía

Con toda sensatez afirma A. Shaff que la explicación de un acontecimiento en el que ha intervenido la acción humana puede llevarse a cabo bien sea exponiendo las circunstancias o factores causales que han intervenido, bien desvelando las intenciones o motivos de las personas que actuaron de tal forma. *“Cuando nos enfrentamos a una acción consciente deliberada, ordenada a un fin, para explicarla (...) debemos referirnos a las motivaciones de los hombres y a los objetivos que se habían fijado. Solamente esta referencia permite comprender y valorar las acciones humanas (lo que es importante para el historiador). Esta posibilidad y esta necesidad de acudir a la explicación finalista, sin incurrir en el peligro de caer en el misticismo y el espiritualismo (inevitables, por el contrario, si se considera al teleologismo como el modo universal de explicación aplicable a todos los acontecimientos de la realidad), originan una de las principales diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza.”* ⁹⁹

A pesar de este reconocimiento explícito de la importancia de la explicación intencional o finalista en historia, por parte de pensadores que, como A. Shaff, se han manifestado sin

⁹⁹ SHAFF, A.: *op. cit.*, 1974, ps. 306-308.

ambages seguidores de las tesis del materialismo histórico, lo cierto es que este tipo de explicación se ha considerado muchas veces un procedimiento exclusivamente vinculado a las interpretaciones idealistas de la historia. No debe sorprender que así ocurra, puesto que han sido los filósofos del idealismo alemán (en particular W. Dilthey) y tras ellos B. Croce y R. G. Collingwood, quienes más han popularizado este tipo de explicación, pues no en vano la defendían como la forma de explicación histórica por excelencia. Recordemos brevemente algunos de sus rasgos, tal y como fueron expuestos por la escuela idealista. Como se ha dicho unas páginas atrás, para W. Dilthey, una de las diferencias principales entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, es el distinto tipo de relación que tiene el investigador con su objeto de estudio y, en consecuencia, las distintas vías por las que se logra el conocimiento en un caso o en otro. En la historia, como ciencia del espíritu, la explicación se logra mediante la *comprensión* o *empatía* de los pensamientos, sentimientos y motivos de los agentes históricos.

La noción de explicación por empatía o comprensión empática, se entiende aquí como la capacidad para ponerse en el pellejo de otro y tratar de explicar sus actos tomando en cuenta su situación, punto de vista, forma de pensar, sentimientos, expectativas, etc.¹⁰⁰ El papel de este tipo de explicación en la historia ha recibido una destacada atención en el mundo anglosajón, especialmente gracias a su popularización a través de la obra de R. G. Collingwood.¹⁰¹ Para este filósofo e historiador las acciones humanas constituyen el objeto principal de la historia. Tales acciones nos son meros “acontecimientos” puesto que, a diferencia de las ciencias de la naturaleza, las acciones humanas tienen una “parte interior” (*an inside*), o “parte-de-pensamiento” (*Thought-side*). Esta distinción entre la “parte interior” y la “parte exterior” de los acontecimientos no aparece en el caso de la naturaleza; de este modo, el científico de la naturaleza investiga fenómenos, y cuando mira más allá de ellos, sólo busca leyes generales con las que explicar las conexiones que aparecen entre los mismos. Por el contrario, el historiador, cuando trata de explicar las acciones humanas, se interesa por los pensamientos, es decir, trata de explicar los pensamientos implícitos dentro de esas acciones. Collingwood concluye con su conocido aforismo “*toda la historia es la historia del pensamiento*”,¹⁰² y afirmando que sólo hay una vía por la que el historiador puede descubrir esos pensamientos: “re-pensar” o “volver a representar” (*re-enact*) en su propia mente los pensamientos de aquellos autores. La interpretación de estas ideas de Collingwood sobre la

¹⁰⁰ Así la utilizan, entre otros, A. Shaff, D. Shemilt, P. Lee, en las obras que hemos manejado y a las que nos referimos a lo largo de este apartado.

¹⁰¹ Véase COLLINGWOOD, R. G.: *The Idea of History*, Oxford University Press, 1946, muy en particular, Part V “Epilegomena”.

¹⁰² *Ibid.* p. 215.

explicación histórica ha provocado numerosas discusiones filosóficas y trabajos de exégesis. D. Shemilt, en un trabajo excelente sobre la explicación por empatía en historia, ofrece una síntesis llena de aciertos sobre las tres posibles interpretaciones de esas ideas que pueden considerarse: la idealista-intuicionista, la racionalista y la que él defiende y que denomina “construcción empática”.¹⁰³

De acuerdo con la interpretación intuicionista, el historiador llegaría a “revivir” literalmente los pensamientos y sentimientos del agente histórico, sirviéndose para ello de una especie de “*comunidad mística con el pasado*”; esa parece ser, en opinión de Shemilt, la interpretación que hace el filósofo P.Gardiner: “ *Si se dice de un historiador que comprende por qué César cruzó el Rubicón se transforma en César e intuitivamente vuelve a considerar en su propia mente unos pensamientos que son literalmente idénticos que los de César en aquella ocasión.*”
104

Una segunda interpretación de la explicación intencional, la racional, recibió su formulación más clásica de la mano de W. Dray. La propuesta de Dray logra evitar el riesgo de una interpretación intuitiva de la “re-representación” por el historiador de los pensamientos y sentimientos de los agentes históricos; en su lugar propone una aproximación racional para reconstruir la “lógica” (*rationale*) que subyace a toda acción humana. Lo que se afirma, en opinión de Dray, no es que los seres humanos de otra época actuaran siempre racionalmente, (de hecho todos actuamos muchas veces de manera irracional o inconsciente) sino sólo que al historiador le es posible encontrar, a partir de las fuentes, el sentido o la lógica de dichas acciones. En palabras del propio Dray: “ *Cuando el historiador puede ver que las creencias, propósitos, principios, etc. del agente le proporcionan una razón para hacer lo que hizo, en ese momento puede sostener que comprende su acción. Se puede argumentar que el tipo de comprensión que ha logrado así es conceptualmente distinta que la que se persigue en el modelo científico. Puesto que esta última procede con el propósito de aclarar, a la luz de las circunstancias, la inevitabilidad (o, al menos, la alta probabilidad) de lo que se hizo. La primera -que podríamos quizás llamar explicación racional- trata de aclarar su propósito o ‘lógica’.*” 105

¹⁰³ SHEMILT, D.: "Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom" en DICKINSON, A.K. , LEE, P.J. and ROGERS, P.J. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984, (concretamente ps. 40-45).

¹⁰⁴ Citado por Shemilt D. *op. cit.*, 1984, p. 40 (GARDINER, P.: *The Nature of Historical Explanation*, Oxford University Press, 1952).

¹⁰⁵ DRAY, W.: *Philosophy of History*, London, Prentice-Hall Inc., 1964, p.12.

En su forma más simple -la explicación de una acción realizada por una agente- la explicación racional consiste en la construcción de una inferencia práctica que conlleva ciertos requisitos:

- a) Establecer el punto de vista del agente sobre la situación en la que se encontraba, distinguiéndolo del punto de vista propio del historiador.
- b) Determinar las intenciones, fines o propósitos que el agente trataba de alcanzar.
- c) Establecer los medios que el agente, una vez considerada la situación, valoró como los más idóneos para lograr sus fines.

Como afirmó P. Lee, de quien hemos tomado este esquema, *“Juntando sus (del agente) intenciones y su visión de la situación, podemos reconstruir sus razones para hacer lo que hizo. En otras palabras, el objeto o la lógica de su acción”* ¹⁰⁶ G. H. Von Wright ha provisto a este tipo de explicación de una estructura lógica que, aparentemente al menos, adquiere una gran solidez cuando se realiza sobre acciones pretéritas: Si sabemos que el agente (*A*) realizó la acción (*a*) y (*p*) fue su propósito o intención al hacerla, se puede concluir que *A* hizo *a* a causa de *p*. ¹⁰⁷

Entre las varias críticas a la teoría de la explicación racional que hace Shemilt, destacamos especialmente una: un razonamiento de este tipo presupone de antemano una ciencia del comportamiento humano, desde luego inexistente, que permitiera al historiador elegir entre los posibles estados mentales que pueden postularse a partir de la conexión entre situación y comportamiento: *“El problema es que es demasiado fácil ‘empatizar’ pero bastante difícil decir por qué una reconstrucción empática habría de preferirse a otra. Es posible pensar en muchas razones para que César cruzara el Rubicón(...), pero es difícil decir cuál es la correcta.”* ¹⁰⁸ En mi opinión, otro de los aspectos más discutibles de la teoría de explicación racional es la asunción individualista de la historia que subyace en ella. Tomando como referencia el planteamiento que hacíamos sobre el objeto y la metodología de la historia en el primer apartado de este capítulo, esta forma de explicación parece claramente insuficiente. No entramos a discutir, por razones obvias, sus insuficiencias para la explicación de acciones, expectativas, creencias, etc. colectivas, y en particular, para las referidas a todo un pueblo, nación, clase o grupo extenso de población. Nos limitamos a la explicación de actos individuales o de pequeños grupos de personas. Pues bien, aun en este caso -el más favorable

¹⁰⁶ LEE, P.J. : "Explanation and Understanding in History" en Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, p.75.

¹⁰⁷ A propósito de G. H. von Wright, véase LEE, P.J. : *op. cit.*, 1978, en particular, ps. 73-81. Para una visión crítica de su posición desde una perspectiva marxista, véase YTURBE, C: *La explicación de la historia*, México, Univ. Nacional Autónoma, 1981, ps. 96-106.

¹⁰⁸ *Op. cit.*, 1984, p. 42.

sin duda- no nos parece que baste con conocer el punto de vista, medios a su alcance e intenciones del agente; el historiador debe explicar también por qué ese agente tuvo aquellos puntos de vista, actitudes, expectativas, etc. y no otros. Parece ser algo ampliamente aceptado que las mentalidades, ideologías, costumbres, prejuicios, conocimientos científicos, etc. son, por excelencia, hechos socio-histórico, que varían de una época a otra, de una sociedad a otra y, aunque en cada individuo tales formas de pensamiento colectivo adoptan rasgos característicos, no es posible explicarlos satisfactoriamente prescindiendo del sustrato común y colectivo. Si uno considera, por ejemplo, la colonización americana y trata de explicar las acciones de muchos conquistadores, encontrará que las creencias religiosas de éstos eran un ingrediente importante entre los motivos e ideales que les impulsaban a la conquista. Pues bien, el historiador no puede detenerse aquí, satisfecho con esta explicación, tiene que completarla y para ello habrá de explicar a sus contemporáneos -a sus lectores de hoy- por qué en la Europa del siglo XVI las creencias religiosas impregnaban todos y cada uno de los sentimientos, deseos, opiniones, pensamientos, etc. de las personas.

Esta visión crítica de la teoría de la explicación racional nos introduce a la tercera de las posibles interpretaciones de la explicación intencional que propone D. Shemilt, y que él denomina, como ya dijimos, “Construcción empática”. *“Cuando (el historiador) tiene éxito, en verdad ‘vuelve a dar vida al pasado’, pero no por medio de una re-creación del pensamiento tal y como fue -aunque su trabajo produzca tal ilusión- ni siquiera construyendo un puente de palabras a través del tiempo. Logra su meta utilizando el aparato conceptual del presente a fin de construir un modelo mental distinto del del presente dentro del cual puede encajar y dar sentido apropiado a hechos conocidos”*.¹⁰⁹ En opinión de Shemilt, lo que hace el historiador es construir más que “re-representar” (*re-enacts*) o re-construir los pensamientos e intenciones de nuestros antepasados. En este sentido, esta construcción empática no ofrece una explicación lógicamente concluyente, como pretendía von Wright, lo que ofrece es una vía para hacer inteligibles ciertos hechos del pasado, que aparentemente pueden resultar sorprendentes o incomprensibles. La tarea del historiador es sobre todo la de proporcionar claves interpretativas, de las que sus contemporáneos carecen, para comprender el pasado. Esas claves provienen de nuestro conocimiento presente sobre los distintos periodos y culturas de la historia humana y que incluyen, entre otras cosas, visiones del mundo, sistemas de creencias, ‘formas de vida’, etc. diferenciadas. Este conocimiento de cada periodo histórico, añade Shemilt, no permite establecer leyes generales aplicables a las acciones individuales, pero permite construir *“el significado social atribuible a una acción*

¹⁰⁹ Shemilt D. *op. cit.*, 1984, p. 44.

dadas su autoría y localización temporal”.¹¹⁰ En otras palabras, a través de la construcción empática el historiador, puesto que es capaz de construir las visiones, creencias, mentalidades, formas de vida, etc. de un periodo o cultura histórica, tiene todo su derecho para argumentar cuál pueda ser el significado más legítimo de una determinada acción. Para terminar, esta acepción o interpretación de la explicación intencional tiene, además, otra virtualidad que merece ser destacada. Concebida como la construcción de un andamiaje conceptual que nos permite dar sentido y hacer inteligibles las acciones de otras épocas y culturas, la explicación intencional se convierte en un excelente instrumento para explicar las actitudes y comportamientos colectivos tanto o más que los particulares de una persona individual.

De la exposición anterior podemos concluir aceptando que la explicación intencional o por empatía es un procedimiento de gran interés en la explicación histórica. Como se ha visto, este procedimiento de explicación ha sido habitualmente asimilado a interpretaciones historiográficas idealistas -intuicionistas y racionalistas-; han sido, por otra parte, estas corrientes filosóficas e historiográficas las que más lo han potenciado, llegando en ocasiones a presentarlo como el procedimiento de explicación exclusivo, o al menos más genuino, de la historia y las ciencias sociales. Sin embargo, creemos que es posible “rescatar” la explicación intencional de la órbita de esas interpretaciones sobre el conocimiento histórico: en mi opinión esto se consigue claramente en la tercera de las interpretaciones anteriores. Por otra parte, como se dijo al principio, hay autores nada sospechosos de idealistas, como A. Shaff, que sostienen no sólo la legitimidad, sino incluso la necesidad del uso de la comprensión por empatía en la explicación histórica: *“¿Existe un método más objetivo y, por tanto, menos falible en su intersubjetividad? ¿No se debería preferir que se recurriera a las fuentes (para explicar los actos de los políticos...) que explicaran los motivos y los propósitos de sus acciones? Nuestra respuesta es negativa. El estudio de las fuentes es ciertamente indispensable en la reflexión histórica, pero no exime al historiador de la necesidad de comprender, por tanto de la empatía, de la tentativa de reconstituir los motivos y las conductas finalizadas de los hombres.”*¹¹¹

Es evidente que la explicación de las actitudes, formas de pensar, de toda una sociedad, grupo, clase social, etc. necesita también, en último extremo, la referencia a factores (causas) de tipo social, económico, político,... y, por supuesto, la referencia a la evolución e influencias, que haya tenido de forma autónoma el propio ámbito de las ideas y del pensamiento; no obstante, la

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 46.

¹¹¹ SHAFF, A.: *op. cit.*, 1974, p. 309.

comprensión o explicación por empatía añade algo privativo que, a mi parecer, le otorga un papel insustituible en la explicación histórica, y es el hecho de ser una explicación desde dentro, es decir, desde las coordenadas del propio mundo mental (tal y como nos es dado conocerlo) de cada época y cultura. Por esa razón, debe asignársele un lugar importante, junto con los otros procedimientos, en la explicación histórica; volveremos sobre esta idea al analizar más adelante algún ejemplo de este tipo de explicación en historia.

Narración y explicación histórica

Es de sobras conocido que la historia se ha servido tradicionalmente del discurso narrativo para dar cuenta de lo acontecido en el pasado. Por narración se entiende la disposición de los acontecimientos en secuencia cronológica, mediante la cual éstos quedan conectados entre sí, generalmente uno a uno. Para R. F. Atkinson “*consiste completamente en conjunciones de enunciados singulares (informando de que ocurrió esto, y entonces eso, y entonces aquello otro...)*”.¹¹² El resultado es así un relato en el que los hechos adquieren perfecto sentido y se hacen comprensibles para el lector. Como señala J. Lozano, desde el nacimiento de la historia en la Grecia antigua, la narración ha sido uno de los rasgos más característicos y distintivos de la historia, y añade citando a Hegel: “*No es gratuito, entonces, subrayar la ambigüedad, tantas veces comentada, de significar al mismo tiempo lo que realmente ha sucedido y el relato de tales acontecimientos. Como recuerda Hegel, la palabra historia ‘significa tanto historiam rerum gestarum como las res gestas mismas (...). Debemos considerar esta unión de ambas acepciones como algo más que una casualidad externa; significa que la narración histórica aparece simultáneamente con los hechos y los acontecimientos’.*”¹¹³

Los grandes cambios sufridos por la historiografía a lo largo de este siglo -a los que nos hemos referido en un apartado anterior-, han conllevado importantes cambios en el propio discurso histórico: el renovado interés por los hechos anónimos y colectivos y no sólo por el acontecimiento, el planteamiento de problemas orientando la investigación, el análisis de estructuras, la conceptualización sistemática y explícita, etc. han exigido otra lógica expositiva que superara el mero “post hoc ergo propter hoc”.¹¹⁴ Podría decirse que, de igual

¹¹² *Knowledge and Explanation in History. An Introduction to the Philosophy of History*, Hong-Kong, The Macmillan Press, 1978, p. 129.

¹¹³ LOZANO, J.: *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Ed., 1987, ps. 113-114; la cita de Hegel pertenece a *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Revista de Occidente, 1974, p. 137.

¹¹⁴ LOZANO, J. *op. cit.*, ps. 138-140, (donde reseña el artículo de F. Furet: “De l’histoire-récit à l’histoire-problème” *Diógenes*, n. 89, 1975).

modo que en la literatura, y en particular la novela, se puso en cuestión el esquema clásico de estructura cronológica con el propósito de captar ciertas realidades y relaciones que en aquella secuencia permanecían forzosamente ocultos o compartimentados, así también el discurso histórico exploró formas de expresión innovadoras. Con F. Braudel, por ejemplo, el discurso histórico se desarrollaba en tres grandes escenarios temporales, de los que sólo la “corta duración” se adaptaba a las características del relato más clásico; para una gran mayoría de autores, por ejemplo el esquema de exposición descansaba en una estructura analítica más sencilla: por una parte los hechos económicos y sociales, por otra, los políticos, por otra los culturales; en fin, otras veces el historiador hallaba su hilo conductor en torno a los problemas y contradicciones más esenciales (por ejemplo, la crisis del Antiguo Régimen y la revolución liberal burguesa) que habían caracterizado a una sociedad en un periodo determinado, con objeto de poner de manifiesto las interrelaciones que ligan entre sí a los distintos niveles o ámbitos de la vida social.¹¹⁵ Sin embargo, en estas últimas décadas, el triunfo de esta historia más analítica o problematizadora, ha vuelto a ser puesto en cuestión, tal como vimos. La vuelta a la narrativa (recordemos el conocido artículo de L. Stone) habría constituido una de las manifestaciones características de la encrucijada en la que hoy se encuentra la disciplina histórica.

Desde la posición historiográfica que aquí se viene defendiendo, ¿tiene algún lugar la narración histórica como procedimiento de explicación? Desde luego que sí. A mi modo de ver, el relato narrativo (siempre y cuando éste no se entienda exclusivamente como la secuencia interminable de acontecimientos singulares, colocados uno tras otro, sin apenas otra trabazón que la que les da la cronología) es perfectamente compatible con un armazón bien estructurada. La narración es explicativa por su propia naturaleza, pero proporciona sólo explicaciones parciales que, en nuestra opinión, complementan satisfactoriamente las explicaciones conseguidas mediante otros procedimientos. Unas páginas atrás vimos con M. Bunge que los hechos particulares en historia, considerados en todas sus facetas, están determinados por un número tan elevado de circunstancias que la tarea de descubrir qué determinaciones intervienen en cada caso concreto parece no sólo imposible sino seguramente absurda. En muchos casos, el simple sentido común, obviamente enriquecido por el conocimiento del contexto que cada historiador ha de tener, es suficiente para relacionar los hechos entre sí, de la misma forma que, en la vida cotidiana, explicamos la ocurrencia de

¹¹⁵ Un buen ejemplo de esto último lo constituye la propuesta de programación para la enseñanza de la historia de España durante el siglo XIX y parte del XX que hizo Fontana en su artículo “Para una renovación de la enseñanza de la Historia” *Cuadernos de Pedagogía*, n. 11, nov. 1975.

muchos hechos sin necesidad de hacer uso de ningún instrumento sofisticado de explicación. Así ocurre, en especial, cuando tenemos que contar acontecimientos ocurridos en cierto modo casualmente. Por ejemplo, una amiga me cuenta así cómo encontró trabajo en una academia de idiomas poco después de acabar su carrera: *“Aquel verano decidí ir a Londres para hacer un curso de inglés de varias semanas. Entonces -te estoy hablando de hace casi quince años- no era tan frecuente como hoy ir a hacer este tipo de cursos. Fui a una academia en Madrid, de esas que pertenecen a una red multinacional; en la recepción se encontraba en ese momento el jefe de estudios; una persona muy agradable. Hablamos unos minutos de mis planes, escuelas que me interesarían, etc.; en la conversación saqué a relucir -¿cómo no?- que acababa de terminar filología hispánica. Entonces me dijo que, casualmente, necesitaban profesores de español para sus cursos de extranjeros y que, si me interesaba, podía rellenar una solicitud y enviar mi “curriculum”. Imagínate, no me lo pensé dos veces. Así lo hice,... y, en septiembre, después de una entrevista, me dieron el trabajo.”*

En esta ocasión, este relato es claramente explicativo: proporciona suficientes elementos para que el hecho en cuestión -el modo como encontró trabajo esta amiga- resulte perfectamente comprensible. Obsérvese, además, que difícilmente podría explicarse este hecho por medio de otro tipo de procedimiento (leyes, causas o intenciones). Ahora bien, ¿es esta explicación totalmente suficiente? Sí, desde luego, para cualquiera que viva hoy en España o en buena parte del mundo. Esto es así porque compartimos ciertas asunciones sobre la movilidad social, la presencia creciente de las mujeres en la vida pública, las vías más frecuentes de conseguir trabajo, etc. Por consiguiente, para esos interlocutores es suficiente, no se requiere la explicación del contexto más general en que el hecho tiene lugar. Sin embargo, la cosa no sería tan fácil, si tuviéramos que contar ese mismo caso a personas de la Europa medieval, o a miembros de una sociedad completamente ajena a las nuestras; en tal caso, el relato anterior por sí sólo no bastaría, tendríamos que explicarles también todos esos rasgos de la sociedad española de hoy, que nosotros damos por asumidos.

Otro tanto se puede decir que ocurre en la explicación de hechos pretéritos: la forma concreta, por ejemplo, en que se organizó el viaje de Colón a América en el verano de 1492, necesita explicarse mediante un relato que nos cuente detalles sobre cómo se concibió, decidió y preparó la expedición, las personas que intervinieron, los problemas (dudas, recursos, etc.) que afrontaron, etc. Pero la explicación narrativa no puede completar, ni mucho menos, la explicación histórica de aquel hecho; se necesita una explicación más amplia del contexto en que ese viaje se inscribe, es decir, una explicación que relacione esos acontecimientos con la situación económica de Europa y la Península Ibérica en la época, con la coyuntura política de

los reinos peninsulares, con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, con la experiencia y la tradición marítima andaluza, con las creencias religiosas, con la actitud emprendedora y curiosa propia de la cultura renacentista, etc. Ningún historiador osaría explicar la llegada de los europeos a América mediante el simple relato de las peripecias de Colón, sus extrañas y sugerentes ideas, y la forma como consiguió el apoyo de Isabel la Católica. Sin embargo, tampoco es posible prescindir de la narración si se quiere dar cuenta satisfactoriamente de tales acontecimientos en detalle.

En consecuencia, parece oportuno aceptar una posición intermedia en torno al papel explicativo de la narración histórica. Es útil, en este sentido, recurrir a R. F. Atkinson para conocer “*qué condiciones se han de satisfacer antes de que la ‘mera’ narración (un escrito sobre el pasado) pueda considerarse como explicativa*”.¹¹⁶ En su opinión, deben cumplirse las siguientes:

- a) Los hechos deben estar relacionados con fuentes históricas, de manera públicamente verificable.
- b) Esos hechos deben estar cronológicamente ordenados, lo que no significa que deban ser contados en orden cronológico, sino simplemente, que la cronología ha sido establecida sólidamente.
- c) Y la condición más relevante a mi modo de ver: que el relato debe ser coherente con el punto de vista elegido por el historiador.¹¹⁷

Para concluir podemos decir que la narración cumple un papel destacado en la explicación histórica. En primer lugar, gracias a ella, el historiador pone de manifiesto las conexiones existentes entre, por un lado, las determinaciones, más o menos ocultas, que rigen la vida colectiva de los seres humanos en sociedad y, por el otro, los acontecimientos concretos y azarosos de la vida y actividades de las personas concretas; podría decirse, en cierto modo, que la narración humaniza e insufla vida en las explicaciones históricas, que sin ella resultarían abstractas y sin matices. En segundo lugar, la narración proporciona una explicación satisfactoria para la ocurrencia de muchos acontecimientos y actos humanos que, aunque en modo alguno centrales en el proceso histórico, ocupan también un lugar digno de ser tenido en cuenta.

¹¹⁶ *Op. cit.*, 1978, p. 131.

¹¹⁷ *Ibid.*, ps. 131-136

Terminamos aquí estas breves consideraciones sobre los distintos procedimientos que el historiador puede utilizar para explicar lo ocurrido en el pasado. Pasemos ahora a ver la forma en que estos procedimientos se utilizan en la práctica, a través del análisis de algunos ejemplos escogidos de obras de historia.

III. EJEMPLOS DE EXPLICACIÓN HISTÓRICA

¿En qué medida las consideraciones hechas en el apartado anterior sobre los diferentes tipos de procedimientos de explicación en historia reflejan la forma en la que los historiadores suelen explicar los acontecimientos y problemas que investigan? ¿Cómo se concretan en la literatura historiográfica las interpretaciones anteriores sobre las características que, en opinión de filósofos y metodólogos, presentan las explicaciones hechas mediante leyes, causas, empatía y narración? ¿Cómo se emplean estos procedimientos en la explicación histórica, separados unos de otros o, por el contrario, complementándose mutuamente?

Estas preguntas expresan los propósitos de este tercer apartado de nuestro capítulo sobre las explicaciones históricas. Con todo conviene hacer algunas puntualizaciones. Respecto de las dos primeras preguntas, nuestra intención queda mejor expresada en la segunda cuestión, porque no se trata tanto de “poner a prueba” en la práctica la idoneidad de las propuestas teóricas anteriores sobre la explicación, sino más bien de analizar su “funcionamiento” real. Por lo que se refiere a la tercera de las preguntas precedentes, no se pretende agotar, ni mucho menos, el análisis del lugar que ocupa cada uno de los procedimientos explicativos y de las relaciones que se establecen entre ellos. El asunto tiene, en mi opinión, una gran complejidad, por lo que sólo tenemos la intención de aproximarnos a sus aspectos más generales. Quedémonos, por consiguiente, con la idea de que al analizar estos ejemplos de obras historiográficas, tenemos dos objetivos principales: analizar el funcionamiento real de los procedimientos de explicación histórica y ver, a grandes rasgos, la forma en que éstos se articulan en el discurso histórico.

Se han seleccionado para su análisis dos obras: *La quiebra de la Monarquía Absoluta 1814-1820* de J. Fontana y *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23* de J. Torras;¹¹⁸ pues fue a partir del esquema explicativo de las mismas que se elaboraron dos de las pruebas utilizadas en nuestra investigación sobre el aprendizaje de las explicaciones históricas (véanse *Capítulo 4* y también *Apéndices II y IV*). En su elección ha intervenido también el hecho de ser obras, especialmente la de Fontana, ampliamente apreciadas y valoradas dentro de la comunidad historiográfica. Por ese motivo, aun cuando se trate de obras encuadrables dentro del materialismo histórico, su reconocida calidad, nos permite poder tomarlas como ejemplos representativos a la hora de analizar la forma en que los historiadores construyen sus explicaciones.

¹¹⁸ Barcelona, Ariel, 1971(3ªed., 1978) y Barcelona, Ariel, 1976, respectivamente

Digamos finalmente que nuestro análisis va a centrarse sobre todo en la *La quiebra de la Monarquía Absoluta*, y que el libro de J. Torras sólo se va a utilizar de forma complementaria, por ofrecernos un ejemplo excelente de explicación intencional.

J. Fontana: *La quiebra de la Monarquía Absoluta* 1814-1820.

Esta obra es un excelente ejemplo de investigación monográfica en historia y, por consiguiente, de lo que podemos considerar como el trabajo historiográfico más genuino, aquel en el que descansan todas las obras “posteriores”, sean éstas de síntesis, manuales para la enseñanza o divulgativas. Pero además, *La quiebra de la Monarquía Absoluta*, es también un buen ejemplo de honestidad y rigor intelectual. No suele ser frecuente que un historiador haga explícitas de una forma tan clara las hipótesis teóricas que le han guiado en su investigación. Afortunadamente, el manifiesto y conocido interés de Fontana por la reflexión teórica sobre la historia como disciplina, le ha conducido a desvelar y discutir en el prólogo y otros capítulos del libro las tesis que han conducido su investigación. De este modo, *La quiebra...* nos brinda la oportunidad de analizar dichas tesis, no a partir de las suposiciones interpretativas que como lectores podamos hacer, sino a partir de las reflexiones del propio autor, algo que no es desgraciadamente muy frecuente.

Leves explicativas e hipótesis en *La quiebra de la Monarquía Absoluta*

Que Fontana concede un lugar destacado a la teoría es evidente desde la primera página del libro. En el prólogo de la 3ª edición, escribe que esta obra no es sino una etapa en un proyecto a largo plazo, que tendría dos dimensiones: “*Por un lado, se trata de proponer un modelo explicativo de la forma en que se produjo el tránsito del feudalismo al capitalismo en la península. Por otro, de ahondar en un problema metodológico, mostrando que, si bien la dirección de los cambios sociales, e incluso sus líneas más generales, están determinados por las transformaciones en la base económica, la forma que adoptan en un momento y en un lugar determinados es el resultado único e irreplicable alcanzado a través de la mediación de las luchas de clases*” (pág.11; los subrayados son nuestros).

Las palabras anteriores expresan con toda rotundidad, no sólo que el autor va a hacer uso en su investigación de ciertas hipótesis explicativas, sino que determinados problemas que éstas plantean (su articulación coherente en un “modelo teórico” así como el análisis de su funcionamiento -el “problema

metodológico” del que habla-) pasan sin duda a primer término. De ahí, sin duda, una primera función que las hipótesis teóricas van a cumplir en esta investigación, la de concretar muy bien el objeto de estudio elegido: *“No me he propuesto desarrollar una exposición de la historia política (la excelente síntesis de Artola lo hace innecesario) ni de la historia económica de estos años. Lo que me ha interesado sobre todo es la búsqueda de los complejos nexos que enlazan la evolución económica y los hechos políticos”* (pág. 15).

Como se desprende de estas dos citas, hay una hipótesis central en su obra: la crisis del Antiguo régimen en España, aunque determinada por las transformaciones económicas, se ve mediada por las actitudes e intereses políticos de las distintas clases y sectores sociales en pugna (la lucha de clases), que serán finalmente los que determinen la forma concreta en que ese cambio histórico se produce. Tal planteamiento ya lo expresó con toda claridad en el prólogo a la primera edición: *“Pero me refiero al largo proceso de base que ha hecho surgir la revolución industrial y ha producido la crisis de las economías agrarias del Antiguo régimen. Este proceso económico ha influido en los hechos políticos a través de la mediación de los enfrentamientos de clase y de la formación de unas concepciones ideológicas articuladas sobre ellos. Son después a corto plazo, estas concepciones ideológicas las que expresan abiertamente los problemas y los enfrentamientos, y las que marcan con su signo las actitudes de los grupos humanos.”* (págs. 15-16; los subrayados son nuestros). El proceso que conduce al cambio de régimen político hunde sus raíces en los cambios económicos que se están produciendo, pero eso es así sólo “a largo plazo”, por tanto, la relación con éstos no es inmediata, no existe una relación directa y mecánica de causa-efecto. Por el contrario, “a corto plazo” la relación incluso se invierte: *En el periodo de 1814-1820, por ejemplo, no pienso que fuera la hacienda la que determinara la marcha política, sino más bien las actitudes políticas de los grupos dominantes las que fijaron el marco dentro del cual hubieron de moverse los intentos de reforma de la hacienda. Claro está que, a su vez, las realidades de esta hacienda señalaron un límite a las posibilidades de acción de estos grupos dominantes (...)*” (pág. 16).

Las hipótesis teóricas conducen, por tanto, a propuestas ciertamente fértiles, pero sin duda complejas. Nada que ver, como vemos, con la falsa sencillez que transmitían las tesis de C. Hempel sobre la explicación histórica (como simple deducción de un hecho particular a partir de ciertas leyes generales), ni con la extrema simplicidad del estereotipo marxista de la determinación de los hechos políticos por la base económica: *“El método que personalmente he empleado es muy distinto, puesto que implica partir de un cuadro teórico general y usarlo como guía para desenmarañar las complejidades de una realidad histórica concreta. (...) De ahí que, al cabo de veinte años, no esté todavía en situación de dar por terminada la tarea.”* (pag. 13). Ante unos fenómenos como los humanos, ciertamente complejos, los procedimientos explicativos no pueden ser nunca simples, pues deben descubrir toda la intrincada red de

relaciones entre los numerosos factores que intervienen, en momentos distintos y con peso e influencia también diferente: “*Nada por tanto que se asemeje a una cadena causal que enlaza mecánicamente datos económicos con sucesos políticos, sino un complejo juego de interacciones en planos diversos.” (pág. 16; los subrayados son nuestros).*

En suma, a juzgar por la obra que estamos analizando, el papel que desempeñan las hipótesis teóricas en la explicación histórica es ciertamente destacado. Puede decirse que su función es dirigir y orientar la investigación en relación con las tres tareas que señalábamos, páginas atrás, como rasgos característicos de la explicación causal en historia. En efecto, en primer lugar, la hipótesis guían la selección de los factores relevantes desde el punto de vista particular elegido por el historiador (en el caso que nos ocupa, los nexos entre la evolución económica y los hechos políticos); en segundo lugar, orientan al investigador sobre la importancia relativa de los factores que intervienen (a largo plazo, los económicos, y a corto plazo las actitudes políticas); por último, las hipótesis también le guían a la hora de dibujar la red compleja de relaciones, muchas de ellas recíprocas, y que se establecen en distintos planos.

Este papel esencial de las hipótesis es, no obstante, limitado: todo lo anterior no dejan de ser directrices provisionales, que no tendrán valor para el conocimiento histórico hasta tanto no se traduzcan en una exposición (con coherencia lógica y fundamentada materialmente en las fuentes, como diría M. Bunge) de los hechos “únicos e irrepetibles” que condujeron a la crisis del Estado del Antiguo régimen en España. Ese paso de la hipótesis a la explicación, que en algunas disciplinas se realiza aduciendo los datos obtenidos a partir de situaciones de experimentación, se logra en el caso de la historia exponiendo las pruebas empíricas que muestran las relaciones de determinación o causales entre los hechos concretos ocurridos. El análisis de esas determinaciones o conexiones causales -no importa mucho cuál sea la denominación que finalmente escojamos- resulta por tanto imprescindible para lograr una explicación satisfactoria bajo los criterios que rigen entre la comunidad de historiadores.

El análisis multicausal o de las conexiones entre los hechos, en *La quiebra de la Monarquía Absoluta*

Esta es sin lugar a dudas la parte más sustancial de la obra. Salvo el primer capítulo, en el que el autor plantea su dos modelos básicos de crisis del Antiguo régimen -de acuerdo con los procesos que siguen Gran Bretaña y Francia-, la práctica totalidad del libro lo dedica Fontana a explicar y demostrar cómo se traducen sus hipótesis en unas determinadas conexiones entre los hechos y circunstancias concretas que conducen a la crisis de 1820. Veamos a continuación, si se cumplen los tres rasgos (selección,

importancia relativa y red de conexiones) que hemos señalado como característicos en la explicación causal.

En relación con la selección de los factores en juego, vemos cómo Fontana, de acuerdo con su “interés cognoscitivo” tal como diría M. Weber, es decir, de acuerdo con las tesis explicativas que ya ha señalado, limita los componentes en juego a la crisis económica y fiscal (a medio y corto plazo), por un lado, y a las respuestas políticas de las distintas fuerzas políticas y sociales en pugna, por el otro. En efecto, lo que trata es de mostrar cómo las soluciones políticas en juego y el conflicto entre las distintas alternativas político-ideológicas, son expresión de las transformaciones económicas profundas que vive en esos años la sociedad española. Por ello, conscientemente, Fontana deja a un lado otros factores que pudieron haber intervenido en la crisis final (por ejemplo, la difusión de la ideología liberal entre los militares, la adopción del pronunciamiento como vía revolucionaria por excelencia, el papel de la masonería, etc.) que aunque interesantes, no son en su opinión los hechos clave o determinantes de la crisis. La necesidad de restringir su investigación a algunos factores en particular, la hace explícita no sólo en el prólogo, sino también en otras ocasiones. Así, refiriéndose a la atención que se presta en su estudio a los problemas de la hacienda, dice *“No pretende que éste sea un dato fundamental, y mucho menos, que todo pueda explicarse a través de él. Sólo se propone enfocar un proceso complejo de cambio a través de un aspecto concreto, para ayudar a clarificar las interrelaciones que existen entre economía y política (...).”* (pág. 23). Retomaremos más adelante esta cita, en especial su última frase, al comentar la forma en que queda dibujada esa red de conexiones.

Si consideramos ahora de qué forma queda reflejada en *La quiebra...* la consideración de la importancia relativa de los factores causales, observaremos que éste no es un rasgo puesto de manifiesto de forma explícita. Es evidente que no se detecta, expresamente al menos, ningún intento por parte del autor de plantear “juicios de posibilidad” o contrafactuales, a fin de sopesar el grado de determinación que cabe asignar a cada uno de los factores que provocan la quiebra del estado del Antiguo régimen. La ausencia de estos juicios contrafactuales puede deberse a dos razones principales. La primera razón que se nos ocurre, sería la de que la explicación de Fontana no se acomoda tanto a una exposición “causal” al uso, es decir, señalando factores claramente separables del efecto producido, sino que, de acuerdo con la interpretación dada por M. Bunge, su explicación se construye poniendo de manifiesto una serie de “determinaciones” dialécticas, es decir conflictos de fuerzas en el seno de la sociedad y el estado que llevan finalmente a la transformación de esa sociedad y ese estado. Esta interpretación parece ser la más acorde tanto con el planteamiento que hace Fontana de su trabajo como con la exposición de las conclusiones, y es además la que mejor encaja con la caracterización que hace el autor de la crisis final de 1820, que obligó a Fernando VII a aceptar la Constitución del 12: *“No puede decirse que fuese el*

vigorous asalto de la revolución el que le arrancó esta rendición sin condiciones: fue un desmoronamiento espontáneo, la consecuencia de una quiebra” (pág. 391).

No obstante, cabría otra interpretación, más en consonancia con la posición defendida por M. Weber. Weber no afirma que los historiadores hagan “*consciente y explícitamente*” este tipo de juicios para fundamentar su argumentación; por el contrario, el historiador transmite al lector muchas veces sus resultados de forma narrativa: “*‘sugiriéndole’ el curso de los hechos en lugar de ‘razonar’ pedantescamente, (sin embargo) su exposición no sería más que una novela histórica, y no una comprobación científica, si faltase el firme esqueleto de la imputación causal tras la presentación artísticamente modelada*” .¹¹⁹ De acuerdo con lo anterior, diríamos que el juicio contrafactual está implícito en la propia lógica de la explicación histórica, con independencia de que el historiador no haya llegado a plantearse conscientemente la pregunta “si este hecho -o estos hechos- (la crisis económica y fiscal, fundamentalmente) no hubiera ocurrido, ¿se habría producido igualmente la quiebra del estado absoluto?”.

¿Cuál de las dos interpretaciones anteriores sobre la aparente falta de ese “juicio contrafactual” en la obra que analizamos parece la más adecuada? En mi opinión, las dos interpretaciones no se excluyen, sino que se mueven en distintos planos. En efecto, la interpretación de la quiebra del estado absoluto en términos de “determinaciones dialécticas” hace referencia a la naturaleza de las conexiones o nexos entre los factores que intervienen; mientras que, por su parte, la existencia o no (por supuesto implícita) del “juicio contrafactual” pertenece a la lógica de la demostración de la pertinencia de tales conexiones, como responsables de la quiebra. Si, como creo, las dos interpretaciones pueden complementarse, podríamos convenir en que una explicación elaborada, como defendía M. Bunge, en términos de determinaciones causales y no causales (dialécticas, como en esta ocasión pero también estructurales, funcionales, estadísticas, etc.) estaría también sujeta al juicio contrafactual; en otras palabras, su significación o “adecuación” causal, en la terminología usada por Weber, se evaluaría también mediante el juicio “contrafactual”. Esta solución del dilema que, aparentemente al menos, se planteaba más arriba me parece la más sensata y útil: nos permite aceptar a la vez las propuestas de M. Bunge y de M. Weber, con las ventajas evidentes que cada una proporciona en el análisis de la explicación histórica.

Tras las consideraciones anteriores, sin duda abstractas, volvemos a tomar el hilo de nuestro análisis concreto de la explicación por J. Fontana de la quiebra de la monarquía absoluta. Nos resta, para acabar, analizar el tercero de los rasgos que proponíamos, a saber, la red de conexiones múltiples entre factores. Fontana hace alusión en varias ocasiones a esa red de conexiones, a la que se refiere en unos casos

¹¹⁹ WEBER, M.: *op. cit.*, 1973, p. 163.

como “*un complejo juego de interacciones en planos diversos*” (pág. 16) y en otros como “*las interrelaciones que existen entre economía y política*” (pág. 23). Es evidente que el grueso del libro lo dedica el autor a desvelar esas interacciones. Veámoslo, más detenidamente.

La primera parte del libro (“*Desarrollo económico y crisis del estado del Antiguo Régimen*”) está dedicada a analizar los procesos económicos de fondo. Las transformaciones económicas que se han operado en algunos países europeos y que también se detectan en España, sobre todo en su periferia, van a chocar con una estructura agraria todavía señorial. A comienzos del siglo XIX, dos hechos particularmente graves (la interrupción del comercio colonial y la destrucción ocasionada por la guerra de la Independencia) agudizarán las tensiones en la economía del país y en la hacienda estatal. En esta situación crítica, se hace más patente la inadecuación de las estructuras socioeconómicas y jurídico-políticas del Antiguo régimen. A la monarquía absolutista de Fernando VII, restaurada en 1814, se le presenta un dilema insoluble: o se introducen cambios radicales como los adoptados por la Francia revolucionaria, o no hay salida posible de la crisis.

Tras el análisis de los procesos que intervienen en el medio plazo, el autor pasa a estudiar la configuración de alternativas entre los distintos sectores sociales en conflicto. A ello se dedican las partes segunda y tercera de la obra. La segunda -*Restauración y reforma (1814-1818)*- se ocupa de poner de manifiesto las actitudes políticas y las soluciones a la crisis ideadas desde el propio régimen absolutista y, por supuesto, las limitaciones insalvables con las que se enfrenta. Frente a la tesis tradicional que presentaba la crisis del régimen absoluto, como resultado de la corrupción e incapacidad de los gobiernos de Fernando VII, Fontana pone de manifiesto cómo, incluso algunas personalidades inteligentes y capaces, fallaron en su cometido principal: “*no pudieron resolver el problema que se les planteaba, porque ni siquiera habían comprendido su naturaleza*” (pág. 392). Los sucesivos planes de reforma de la hacienda, de los cuales alguno, como el de Garay, intentó aplicar la “contribución general” directa, fracasaron por completo. A estas alturas, las reformas administrativas planteadas al estilo del despotismo del siglo XVIII, es decir, sin atentar contra las bases del orden establecido, resultaron inservibles: ni las necesidades acuciantes del déficit fiscal, ni la situación económica deplorable de los contribuyentes, podían paliarse con estas medidas. En tal situación, el estado llegaría a extremos miserables: sin dinero ni para alimentar y vestir a sus soldados.

Si estas son las actitudes y las respuestas a la situación de que es capaz el régimen absoluto, cuáles son las de los distintos sectores sociales, partidarios y antagonistas de ese régimen. A ello se dedica la tercera parte del libro titulada “*Tensiones en la sociedad española del Antiguo régimen*”. A lo largo de tres capítulos, Fontana analiza la forma en que esta situación de crisis incide en las actitudes ideológicas y en las opciones políticas de varios sectores clave de la sociedad de la época: el clero que, pese a su

firme alianza con el Absolutismo, se muestra cada vez más descontento con las medidas fiscales del gobierno que lesionan sus privilegios tradicionales; la burguesía comercial e industrial que, tras el hundimiento del comercio exterior, va tomando conciencia de la necesidad de adoptar reformas profundas para asegurarse un mercado interior protegido; y, finalmente, los campesinos para quienes la reinstauración de las viejas obligaciones feudales son ya inaceptables tras la experiencia liberal durante la reciente guerra de la Independencia.

La polarización de las actitudes políticas entre partidarios y oponentes del régimen absolutista se agudiza en los años 1818-1819: llegamos al desenlace. La cuarta parte del libro -“*Reforma y crisis (1818-1820)*” - aborda precisamente el desencadenamiento final de la crisis que derribará a la monarquía absoluta en marzo de 1820. Primeramente, las crisis internas en el gobierno de Fernando VII los años de 1818 y 1819: el cese de varios ministros bien como consecuencia de gestiones plagadas de corrupción o por la oposición que habían concitado sus medidas, deja muy debilitado al régimen. Tanto o más grave aún es la crisis económica internacional que golpea a la ya debilitada economía del país, provocando una seria deflación que hace desaparecer prácticamente el dinero en circulación. Finalmente la suspensión definitiva de las medidas de reforma de la hacienda pública deja en estado miserable las finanzas del estado. En esas condiciones, un pronunciamiento en enero de 1820, inicialmente fracasado, y la posterior expedición militar de Riego que no logra ganarse el apoyo de las poblaciones por las que transcurre, consiguen sin embargo que otras ciudades se sumen a la revuelta. Sin medios efectivos ni convicción para hacer frente a este disperso movimiento revolucionario, el gobierno de Fernando VII se rinde el 7 de marzo. No puede hablarse de una revolución victoriosa, nos dice Fontana, sino más bien del desmoronamiento de un estado ya moribundo.

La narración en *La quiebra de la Monarquía Absoluta*

Como se dijo en el apartado anterior, por narración entendemos el relato de hechos particulares que se suceden generalmente uno tras otro, en una secuencia ordenada cronológicamente -lo que no significa necesariamente que esté dispuesta en orden cronológico-. Tomando esta definición como criterio, puede decirse que aproximadamente la mitad de los capítulos del libro están contruidos en un estilo narrativo, mientras que los capítulos restantes, tienen una forma de exposición que podría caracterizarse mejor como “analítica”. Pese a que un estudio más pormenorizado exigiría, sin duda, matizar esta distinción tajante, y señalar momentos en que esa distinción no se cumple, creo que es útil hacer globalmente esta división entre unos y otros capítulos.

El discurso preferentemente narrativo lo encontramos en los capítulos correspondientes a las partes II y IV del libro, tituladas respectivamente “*Restauración y reforma (1814 y 1818)*” y “*Reforma y crisis (1818-1820)*”. La misma indicación en sus epígrafes de los límites cronológicos del periodo estudiado, ya parece denotar la delimitación del relato entre unas fechas concretas, cosa que no ocurre en las otras dos partes del libro. La segunda parte aborda, como se ha indicado, la actuación de los gobiernos de Fernando VII, especialmente con relación al problema de hacienda y las medidas que adoptan para solucionarlo; y la parte cuarta se ocupa del desencadenamiento de la crisis final que termina con el régimen absoluto. En todos esos capítulos el autor nos relata -y por tanto explica- la evolución política de los acontecimientos, pero sabemos que la narración de los acontecimientos políticos se inscribe en el marco explicativo más general de la obra. De hecho, a través de ese relato, Fontana va desarrollando su tesis principal, a saber, la incapacidad de los gobiernos absolutistas para hallar soluciones reales a la crisis y la quiebra final del régimen tras el fracaso de sus intentos reformistas. En definitiva, vemos cómo se articulan en distinto nivel jerárquico los dos planos explicativos a los que se aludía más arriba: por una parte, la explicación de los procesos históricos fundamentales y, por la otra, la del curso cotidiano, más o menos azaroso, de los acontecimientos ocasionales. Para los primeros, el historiador hace uso de hipótesis explicativas que seleccionan y dan prioridad a ciertas relaciones de determinación o causas; para los segundos le basta con el relato narrativo. Ahora bien, la distinción entre uno y otro plano de explicación no suele aparecer tan explícita como aquí se ha visto. Seguramente, *La quiebra...* no es en este sentido un buen ejemplo de las obras históricas escritas en estilo narrativo, pues no es frecuente en ellas que el autor exponga y comente abiertamente el argumento básico de su explicación.

En los capítulos correspondientes a las partes I y III Fontana utiliza un estilo más analítico. Recordemos brevemente que en la primera se presenta el planteamiento del problema global -el modelo explicativo- y la exposición de la situación crítica de fondo que caracteriza a la economía y la hacienda pública española, mientras que la tercera parte está dedicada a analizar la toma de posición ante la crisis que adoptan el clero, la burguesía y los campesinos. En estos capítulos, la exposición de los hechos -la situación de crisis o el cambio de actitud y la toma de conciencia de ciertos sectores sociales- no requiere relatar cómo se van sucediendo unos acontecimientos a otros. En mi opinión ello es así porque se trata de hechos que no tienen una duración breve, no son -en el sentido más genuino- “acontecimientos”, es decir, hechos más o menos ocasionales y efímeros, sino que tienen una duración más o menos larga, actuando -por así decir- durante ese tiempo. Tanto la crisis económica y de hacienda como la presencia de unas actitudes políticas son hechos que suelen durar unos años e incluso unas décadas. No son procesos que el historiador deba seguir en su desarrollo, sino realidades más permanentes a propósito de las cuales bastará con atestiguar su presencia y dimensiones. Por tanto, el discurso narrativo no parece el más adecuado para dar cuenta de este tipo de hechos, y sí, por el

contrario, la exposición analítica-comparativa (por ejemplo, para la crisis económica y fiscal) o analítica-descriptiva (para las actitudes políticas de los distintos grupos sociales).

Explicaciones intencionales en *La quiebra de la monarquía absoluta*

No he encontrado en la obra de Fontana buenos ejemplos de este tipo de explicación. Esto no significa que no existan sino que su presencia en la obra no adquiere un relieve que merezca destacarse aquí. La razón de esto último es doble. La primera y más importante tiene que ver con el tipo de comportamiento (decisión, pensamiento, etc.) de los agentes históricos que se pretende explicar; la segunda, con la relevancia de las acciones estudiadas.

A menudo el comportamiento del agente o agentes históricos es el ‘razonable’ o, mejor, el esperado desde el punto de vista del investigador, pero otras veces no ocurre así. Imaginemos que presenciamos una discusión entre dos automovilistas que acaban de chocar y que uno de ellos (Fulano) comienza a insultar y a zarandear agresivamente al otro (Mengano); seguramente encontraremos “razonable” que Mengano, rojo por momentos, acabe propinando una bofetada a su agresor. Nadie juzgará necesario explicar, en tal caso, los motivos que hayan llevado a nuestro Mengano a propinar al otro tan incívica, pero comprensible, bofetada. Por el contrario, imaginemos por un momento que Mengano responde a la agresión con la mejor de sus sonrisas y, no contento con ello, completa su gesto con un cariñoso abrazo a Fulano. Con toda seguridad nos llevaríamos una buena sorpresa, y nos preguntaríamos qué extrañas razones habría tenido Fulano para proceder así. Como en el ejemplo que acabamos de poner, así también en la historia, el investigador sólo se detiene a explicar las intenciones, creencias, intereses, etc. de los agentes históricos, cuando se encuentra con acciones o actitudes de éstos que le resultan sorprendentes o extrañas. Fontana, por ejemplo, dedica gran parte de su atención en *La quiebra...* a estudiar las actitudes políticas del clero, la burguesía y el campesinado. Sin embargo, resulta innecesario, por obvio, detenerse a explicar los motivos o intereses que les pudieron conducir a adoptar tales actitudes, ya que éstas fueron las que era razonable esperar ante la situación. Lo único que sobre esas actitudes tiene interés, y de ello se ocupa evidentemente Fontana en los correspondientes capítulos, es demostrar que, en verdad, dichos cambios de actitud ocurrieron; en otras palabras, Fontana dedica esa parte del libro a atestiguar con suficientes pruebas la realidad de esas actitudes, pero no ve necesario explicarlas por ser evidentes las razones. No le ocurrirá igual a J. Torras quien, como se verá más

adelante, sí que necesitará explicar las razones que pudieron tener los campesinos para apoyar la vuelta al absolutismo y rebelarse contra el régimen liberal.

La otra razón que explica el escaso relieve de las explicaciones intencionales en *La quiebra...* tiene que ver con la importancia de los hechos analizados. En su mayoría, los ejemplos de explicación intencional que aparecen en la obra están inmersos en el en el fluir del relato y, debido a su escasa importancia relativa, permanecen indiferenciados dentro de la *narración*. En efecto, como se acaba de ver, la narración consiste en último extremo en una cadena de acontecimientos transitorios, ocurridos los unos por azar y explicados los otros mediante causas e intenciones. Por tanto, no parece razonable considerar como intencionales las explicaciones de estos acontecimientos (acciones, decisiones, etc.) que por su escasa relevancia en la explicación global, prácticamente quedan inmersos dentro del discurso narrativo del historiador.

Sólo en alguna ocasión, hemos encontrado casos de explicaciones intencionales que tuvieran una mínima relevancia en la explicación global de la quiebra de la monarquía absoluta. Quizás la ocasión donde el empleo de la comprensión por empatía sea más evidente, es al explicar ciertas respuestas “caritativas” del clero ante la miseria del campesinado (remiso cuando no rebelde a aceptar las viejas cargas feudales). Así, cuando el obispo de Barcelona, Díaz Valdés, aconseja a sus párrocos escribir a los señores de los pueblos pidiéndoles limosna para los campesinos con estas palabras: “*No os pido, señor, grandes limosnas para estos miserables. Aquellos desperdicios que mirarán tal vez con asco algunos de los pobres afortunados de esta capital, bastarán para remediar estas necesidades (...)*”¹²⁰ Para el clero, como para tantos otros, la pobreza era algo natural y complementaria de la riqueza, dentro de un orden establecido por voluntad divina. “*La misma concepción del mundo, sigue Fontana, que refleja el padre Vélez cuando nos pinta las grandes propiedades como el supremo recurso de los pobres, olvidando que la existencia de esta gran propiedad era, en buena parte, la causa de que hubiese tantos pobres (...)*” (p.272). Y es aquí, cuando Fontana nos muestra cómo el historiador puede hacer uso de la explicación por empatía, y lo hace tratando de explicarnos que esas creencias -que hoy nos parecerían cínicas- podían ser sinceras en su época: “*Deseo aclarar que la argumentación sostenida en estas páginas no se basa en motivos éticos sino en un razonamiento estrictamente económico. No tengo el menor inconveniente en aceptar que la concepción del mundo defendida por estos autores eclesiásticos respondía a un sincero convencimiento de que aquella era la mejor ordenación de la sociedad que fuese posible, y admito que las limosnas de las comunidades religiosas contribuían en buena medida a aliviar la miseria de los pobres*” (pág. 273). Obsérvese que, en esta reflexión, el autor recurre a la “concepción del mundo” propia del pensamiento conservador católico de la época, para dar sentido una

¹²⁰ Citado en pág. 272, (Díaz Valdés, P.: *El padre de su pueblo*).

actitud que sería difícilmente comprensible desde nuestra perspectiva de hoy. Se trata sin duda de una explicación lograda mediante comprensión -empatía- de una forma de pensar ajena al autor, y que éste en absoluto comparte, pero cuyo sentido puede ser perfectamente comprensible para él.

Con todo, este ejemplo es poco relevante y refleja de forma insuficiente el interés que puede llegar a tener la explicación intencional en historia. Por ello, me ha parecido oportuno acudir a otra obra de historia, muy próxima a *La quiebra...*, tanto por el tema que tratan como por su enfoque interpretativo.

J. Torras: Liberalismo y rebeldía campesina 1820-23 ¹²¹

La tesis central que defiende J. Torras en su obra es mostrar que los campesinos, es decir, la clase más explotada durante el Antiguo régimen, tuvieron sin duda sus razones para apoyar la causa absolutista ya desde el Trienio Constitucional, y que el historiador no puede legítimamente juzgar tal comportamiento desde los parámetros de hoy y caracterizarlo con ligereza como históricamente reaccionario.

Desde esta perspectiva, el argumento central de la obra, es en mi opinión un ejemplo incomparable tanto de las virtualidades de la explicación por empatía, como de los graves errores que se pueden cometer cuando el historiador no toma en consideración la óptica con que los agentes históricos pudieron haber interpretado los hechos. No es de extrañar, así, que el primer capítulo del libro (“¿*Contrarrevolución campesina?*”) sea, en mi opinión, todo un alegato en favor de una aproximación por parte del historiador más sensible y dispuesta a comprender cómo pudieron ver y entender los hechos los propios protagonistas. Como dice Torras, “*No precisa de justificación la exigencia de una historia que, al ocuparse de la crisis del Antiguo Régimen, atienda a cómo la vivieron, interpretaron y trataron de resolver no sólo las clases entonces dominantes, o llamadas a serlo en el futuro, sino también las clases subalternas, excluidas de todo protagonismo(...) El empeño de escribir una historia que evite estos escollos y satisfaga aquella exigencia reclama, claro está, el conocimiento de las condiciones materiales en que se desenvolvía la sociedad objeto de estudio, pero también la inteligencia de los procesos ideológicos a través de los cuales las diferentes clases interpretaban esas condiciones y orientaban su comportamiento”.* (Págs. 9 y 11; los subrayados son nuestros).

Una vez argumentado la importancia que tiene para el historiador tomar en consideración las formas de pensar del pasado, y después de haber llamado su atención sobre el peligro de que determinados *supuestos teleológicos* sobre un pretendido progreso histórico le hagan falsear la realidad de los hechos, Torras comienza a profundizar en el sentido de las creencias de aquellos campesinos “contrarrevolucionarios”. Pero antes, todavía nos advierte, ante posibles actitudes paternalistas por nuestra parte, por parte del historiador: “(...) *hay que hacerse sensible a formas de expresión que difieren*

radicalmente de las que engendra la práctica política en sociedades capitalistas (...) la diferencia no estriba en el mayor o menor 'primitivismo' de esas formas de expresión, sino en el sistema ideológico al cual remiten y que les da sentido . No se trata en efecto de balbuceos rudimentarios que como los del niño que aprende a hablar puedan interpretarse a partir del lenguaje político contemporáneo; al contrario, se trata de lenguajes muy elaborados (...)” (el subrayado es nuestro; páginas 12-13).

¿Cuál es ese sistema ideológico al que responden las aspiraciones y actuaciones de aquellos campesinos? Torras recoge de E. Hobsbawm la idea de que la integración del campesinado en el sistema político tradicional se conseguía mediante tres resortes ideológicos: el rey, la religión y un vago sentimiento “protonacionalista”¹²².

A los ojos del campesinado, la figura del rey era generalmente asimilada a la de justicia natural, por eso es erróneo, por ejemplo, interpretar como algo *aberrante* el hecho de que los campesinos invoquen el patrocinio regio durante las revueltas antiseñoriales. Tal invocación era perfectamente coherente en ese contexto. De igual manera, es preciso detenerse a pensar lo que pudo ser para ellos la experiencia de la falta del rey durante los años calamitosos de la guerra de Independencia: *“Un mundo sin rey, igual que un mundo sin religión, era un mundo desquiciado, presa del caos y de la arbitrariedad de la que los débiles y los pobres eran víctimas principales”* . (Pág. 18).

Por razones similares, el papel de la religión ha sido a veces mal interpretado por los historiadores, que en parte muestran ante ella prejuicios similares a los que manifestaron ya los mismos liberales coetáneos. Frente al tópico de un clero que manipulaba a ese sector de la población dócil y menor de edad, el historiador, nos dice Torras, *“ha de tener presente que los realistas que manifestaban tanto integrismo religioso no eran simples títeres de sus intransigentes pastores espirituales; eran hombres y mujeres que ligaban su vida afectiva a un sistema de ritos y valores cuyo eje era la iglesia, en torno a la cual se tejían las relaciones interpersonales dentro de la colectividad aldeana (...) (Además) En las derivaciones eclesiásticas de la implantación del régimen constitucional se presentían vagas pero inquietantes amenazas contra estructuras básicas -jerarquía familiar, códigos sexuales, etc.- que cimentaban el modo de vida tradicional con tanta o mayor fuerza que los lazos de índole económica u otros.”* (Págs 20 y 21).

Es evidente que la reacción campesina, en abierta oposición contra el régimen constitucional desde 1822, no se explica sólo por este sistema de referencias ideológico. También tendrá mucho que ver en ello, según Torras, la política desamortizadora del liberalismo español, que no fue capaz de abrir vías para que los campesinos tuvieran acceso a la propiedad de la tierra, pero no cabe duda de que este tipo de “motivos” de la indiferencia inicial y posterior oposición del campesinado han de contar también en una

¹²¹ Barcelona, Ariel, 1976.

¹²² *Ibid.*, p. 14 ; la referencia del historiador británico corresponde a “Peasants and politics” *The Journal of Peasant Studies*, I, nº 1 , 1973.

explicación histórica que quiera dar cuenta de las actitudes políticas de un buen sector del pequeño campesinado de las regiones norte y este del país.

Es oportuno subrayar el papel central que J. Torras, y ello, sobre todo porque estamos hablando de un trabajo en cuya estructura argumental son fácilmente perceptibles las tesis del materialismo histórico. Ya se dijo al comentar la explicación intencional que la empatía (la explicación de la acción o actitud de los agentes histórico, tratando de tomar en cuenta sus posibles puntos de vista) había sido generalmente asimilada a las interpretaciones idealistas de la historia. Ya se señaló en su momento que, sin ser ni mucho menos el único, la explicación por empatía era un procedimiento tan legítimo como los otros, y que como tal tenía un digno lugar también dentro de un esquema interpretativo marxista. Ahora, me atrevería incluso a afirmar que la utilización de la explicación intencional puede ser un buen antídoto contra los derivados mecanicistas del marxismo que tantas veces han tratado de explicar el pasado humano despreciando el pensar y el sentir de sus protagonistas individuales y colectivos.

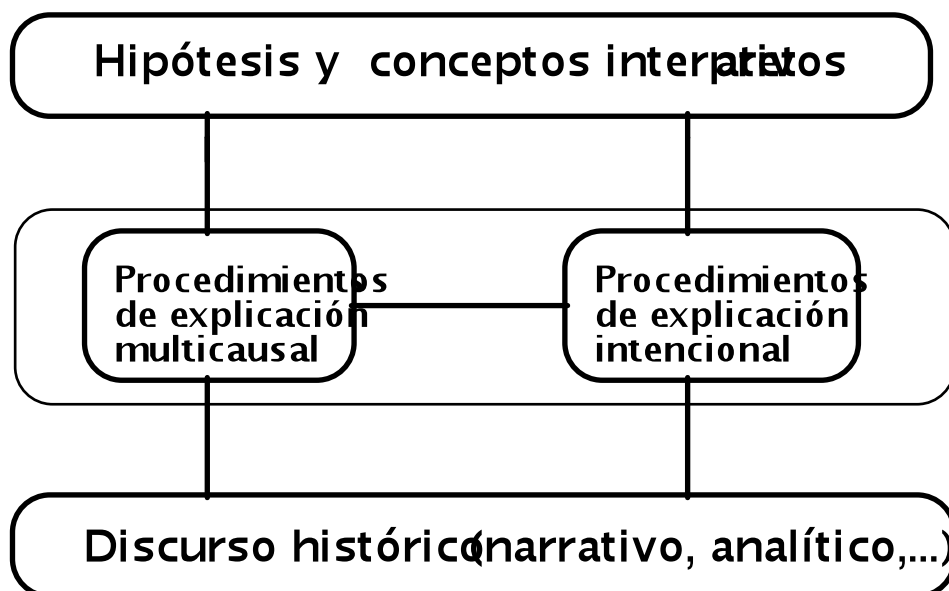
IV. UN MODELO INTEGRADO DE EXPLICACIÓN: CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿Qué conclusiones podemos sacar del análisis anterior, de naturaleza teórica y práctica, sobre la explicación histórica? ¿Qué implicaciones podemos obtener de todo ello con vistas a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas en los dos puntos en que vamos a dividir este último apartado del capítulo sobre la explicación histórica.

Un posible modelo integrado de explicación en historia

A partir de las consideraciones que hasta aquí se han vertido en torno al tema que nos ocupa, creo que está a nuestro alcance elaborar un modelo explicativo sencillo y , a la vez, con potencialidad suficiente para orientar y clarificar un planteamiento adecuado de la enseñanza de la explicación histórica. Como muestra la **Figura 2.1** nuestro modelo consta de tres componentes: *hipótesis y conceptos interpretativos*, *procedimientos de explicación multicausal e intencional*, y *discurso histórico (narrativo, analítico,...)*.

Fig. 2.1: Componentes de la explicación histórica



Estos elementos del modelo se corresponden, aunque no exactamente, con los cuatro tipos de explicación que hemos distinguido hasta aquí en nuestro análisis de la explicación en historia: mediante hipótesis generales o leyes, explicación causal, intencional y narrativa. Sin embargo, tal y como se concibe el modelo que proponemos, esos elementos no aparecen en él como tipos distintos (a veces incluso excluyentes) de explicación, sino formando parte de una unidad en la que cada uno desempeña una función distinta y complementaria a la de los restantes elementos. Por otra parte, aunque los tres

elementos están conceptualmente bien diferenciados, los vínculos que los unen son tan firmes que, en la práctica nunca aparecen los unos sin los otros. No obstante lo anterior, su presencia es muy a menudo sólo implícita, como podremos ver enseguida. Veamos las características que presenta cada elemento y la función que cumple en la explicación histórica.

Hipótesis y conceptos interpretativos

Englobamos dentro de este elemento del modelo las que hasta aquí hemos denominado “leyes o hipótesis generales”, entendidas tal y como se ha visto que se utilizan por Fontana, como modelos teóricos que orientan y organizan la explicación de los hechos, sin por ello prefigurarla de antemano. Pese a que el materialismo histórico haga un amplio uso de ellas, en modo alguno puede decirse que sean exclusivas de esta escuela historiográfica. Este tipo de hipótesis suelen ir vinculadas a unos pocos conceptos históricos, de gran riqueza teórica, que a veces llegan incluso a suplantar a estas hipótesis (en el caso de *La quiebra...* serían por ejemplo los conceptos de “Antiguo régimen”, “Ilustración” y muy especialmente “Revolución liberal burguesa”). Para distinguirlos de otros conceptos históricos también cargados de significado (piénsese, por ejemplo en “monarquía absoluta”, “afrancesados”, “sufragio censitario”), pero limitados a conceptualizar una clase determinada de hechos, hemos denominado a aquellos *conceptos interpretativos*. Estos cumplen la misma función explicativa que las hipótesis que suplantán, pues definen no una sola clase de hechos (un tipo de monarquía, por ejemplo) sino un conjunto de hechos históricos, más o menos amplio y articulado, tales como -para el concepto de “Antiguo régimen”, por ejemplo- la estructura socioeconómica, la organización política e incluso determinados rasgos de la cultura y el pensamiento, referidas a un buen número de sociedades europeas durante un largo periodo de tiempo. Estos *conceptos interpretativos* son, por tanto, conceptos de un nivel jerárquico superior al de los anteriores, y su empleo por los historiadores suele implicar la asunción por éstos de hipótesis explicativas generales, en el sentido que hemos visto en los apartados anteriores.

La función que desempeñan estas hipótesis o conceptos en la explicación es básica: ellas definen -en la terminología de Weber- “el interés cognoscitivo” del historiador, es decir, su punto de vista preferente; a partir de ellas éste establece las directrices y los criterios prioritarios que han de guiarle tanto en la investigación como en la explicación final de los hechos estudiados. Como hemos podido ver en *La quiebra...*, el historiador toma sus conceptos interpretativos todavía de carácter genérico (“Antiguo Régimen”, “Revolución Liberal Burguesa”), y los acomoda al contexto particular que va a investigar: en nuestro caso, la sociedad y el estado español de principios del siglo XIX. En ese momento, los conceptos genéricos se han traducido ya en hipótesis particulares con las que nuestro investigador tratará de explicar el proceso singular e irrepetible que adoptó la crisis del Antiguo Régimen en España .

Como se comprenderá, este componente de nuestro modelo explicativo ocupa un lugar central en el mismo, es el esqueleto que sustenta y define la explicación en sus rasgos más fundamentales. En tanto

que elemento director del conjunto, puede decirse que penetra y condiciona estrechamente a los demás componentes del modelo.

Procedimientos de explicación multicausal e intencional

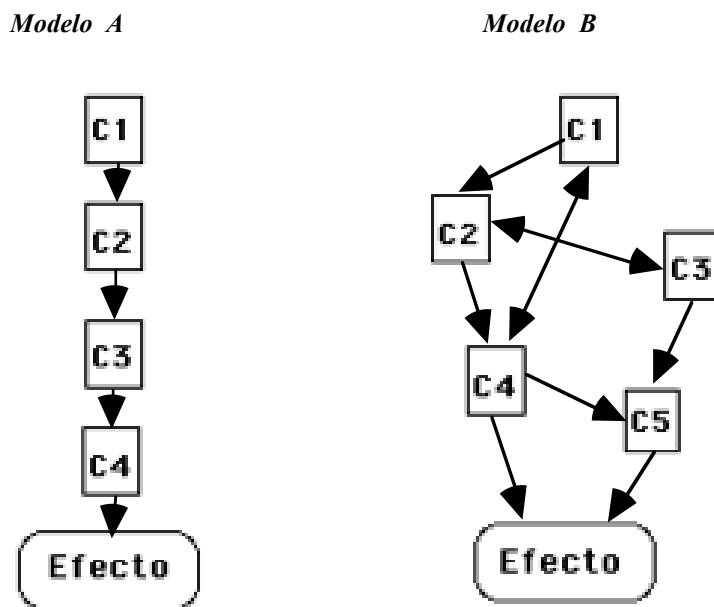
El segundo elemento de nuestro modelo lo constituyen los procedimientos de explicación propiamente dichos. Por ellos entendemos conjuntos de operaciones intelectuales, dispuestas en un orden más o menos flexible, mediante las cuales, el historiador en este caso, relaciona los datos de su investigación (los compara, selecciona, evalúa, hace inferencias a partir de ellos y desarrolla razonamientos hipotéticos del tipo “si esto no se hubiera producido...” o “si yo hubiera estado en su lugar, y hubiera pensado, creído, ... así...” y trata así de darles sentido en coherencia con sus hipótesis. Se trata como vemos de procedimientos realizados mentalmente, sin apenas apoyo físico o material, que demandan, como se verá más adelante, un considerable desarrollo del razonamiento proposicional en los alumnos.

Un rasgo importante de los procedimientos de explicación es su estrecha vinculación con los conceptos e hipótesis interpretativos, tal es así que a menudo no aparecen diferenciados unos de otros. Cuando en *La quiebra...*, por ejemplo, Fontana afirmaba que la monarquía de Fernando VII no fue derribada por una revolución liberal sino que se desmoronó víctima de su incapacidad para resolver los problemas con los que se enfrentaba, vimos que el autor debía demostrar con datos significativos que así había sido, es decir, necesitaba seleccionar aquellos hechos y datos que juzgaba más relevantes, analizar sus interacciones y repercusiones y evaluar comparativamente su “responsabilidad” en la crisis del régimen. En otras palabras, Fontana argumentaba su hipótesis sobre la quiebra de la monarquía señalando las determinaciones (causas) que habían intervenido y mostrando que eran esas y no otras las responsables de que las cosas hubieran sucedido como de hecho ocurrieron. Un aspecto importante de la relación entre hipótesis y procedimientos explicativos es que mientras los historiadores suelen discutir y discrepar con mucha frecuencia respecto de las hipótesis con las que interpretan un determinado hecho, pocas veces su discusión atañe, por el contrario, a los procedimientos explicativos utilizados. Eso no quiere decir, ni mucho menos, que haya un acuerdo básico en torno a unos procedimientos comúnmente aceptados, pero sí que, a pesar de considerables diferencias, dentro de la comunidad científica se asumen unas reglas de juego implícitas, que permiten identificar lo que es y lo que no es una obra genuinamente historiográfica (otra cosa es la valoración que se haga de su calidad). Una parte importante de esas reglas del juego implícitas, la constituyen los procedimientos explicativos.

Dentro del modelo de explicación distinguimos dos tipos de procedimientos: los de **explicación multicausal** y los de *explicación intencional* o por empatía. Veamos los rasgos más característicos que nos presenta cada uno de ellos.

Los procedimientos de *explicación multicausal* se emplean para explicar hechos y acontecimientos (demográficos, políticos, económicos, culturales, etc.) y consisten en la identificación de relaciones de determinación entre el efecto resultante y otros hechos de muy distinta naturaleza, anteriores y coetáneos a aquel (factores o condiciones causales). Seguramente una primera característica destacada de este tipo de procedimientos es que operan con un conjunto amplio y complejo de relaciones o conexiones entre los factores por un lado, y entre éstos y el efecto, por otro. A su vez estas relaciones o conexiones tienen dos rasgos que merecen señalarse: por un lado, tales relaciones de determinación pueden ser de muy distinta naturaleza (las mejor conocidas, parecen ser las estructurales, dialécticas, funcionales, causales, y estadísticas); por otro lado, entre los numerosos factores conectados, son frecuentes las interacciones mutuas. Si hubiera que expresar gráficamente el aspecto que tendría una explicación multicausal, el modelo A de la **Figura 2.2** en el que aparece una red no uniforme de conexiones entre varios factores, sería desde luego bastante más adecuada que el modelo B, que representa una simple secuencia en cadena de causa-efecto.

Figura 2.2: Modelos gráficos de conexiones causales



Por lo dicho anteriormente, se puede deducir que aunque mantengamos el término de *causas* (que utilizamos, por ejemplo, en explicación *multicausal*, o *factores causales*), no se utiliza en su acepción más rigurosa y precisa, es decir, en ninguna de las interpretaciones -por ejemplo, humeana, racionalista, etc.- que puede tener el término, sino en un sentido mucho más laxo, como sinónimo de “relaciones de determinación” tal como proponía M. Bunge.¹²³ El que sigamos utilizando el término de “causa” se debe sobre todo a razones pragmáticas, pues sigue siendo muy habitual su empleo.

¹²³ A propósito de estas cuestiones, véase en el apartado II de este mismo capítulo, los epígrafes “Leyes, hipótesis y explicaciones” y “La explicación causal”.

Por último, podemos hablar de tres tareas u operaciones básicas que estarían comprendidas dentro de lo que denominamos *procedimientos de explicación multicausal* :

- a) La identificación y selección, entre los factores que intervienen, de aquellos que son más o menos relevantes desde el punto de vista escogido por el investigador.
- b) El análisis de la red de conexiones (simples, múltiples, en uno o doble sentido, etc.) que se establece entre esos factores, y entre éstos y el efecto o consecuencia que se quiere explicar.
- c) La estimación del grado de responsabilidad de los factores en juego y la identificación de los más determinantes. Dicha estimación parece fundamentarse en juicios contrafactuales implícitos.

Son estas las tareas que, en mi opinión, subyacen siempre a las explicaciones históricas, si bien casi siempre permanecen ocultas, implícitas, en la exposición de las mismas que hacen los historiadores.

En cuanto a los *procedimientos de explicación intencional* o por empatía, podemos decir que éstos son especialmente necesarios a la hora de explicar actos humanos, es decir, pensamientos, actitudes, creencias, opiniones, comportamientos, decisiones, acciones, etc.). Como han manifestado algunos autores, *"La empatía en historia es un logro (achievement): al que se llega tras reconstruir con éxito las creencias, valores, objetivos, y sentimientos correspondientes de otras personas. (Pero lograr esto en historia no es algo fácil (...) Adoptar las creencias, fines y valores de otras personas o -en la medida que se puede hablar de esta manera- de de otras sociedades, es un logro intelectual difícil. Es difícil porque significa contemplar mentalmente la totalidad de estructuras de ideas que no son las de uno, y con las que uno puede estar en profundo desacuerdo. Y no sólo contemplarlas mentalmente como un conocimiento inerte, sino situarse en posición de trabajar con ellas con objeto de explicar y comprender lo que la gente hizo en el pasado. Todo esto es duro porque requiere un nivel elevado de pensamiento."*

124 En efecto, explicar por empatía los actos de personas del pasado comporta dos pasos principales:

- a) Analizar la situación desde el punto de vista del o de los agentes (lo que podía saber y lo que no, lo que estaba en sus manos hacer, sus aspiraciones, intereses, etc.) y diferenciarlo claramente del punto de vista del historiador. Es vital obviar por completo todo lo que sabemos que ocurrió con posterioridad y que evidentemente el agente no pudo conocer de antemano. Es decir, hay que "dejar" abierta la posibilidad de que los acontecimientos hubieran seguido derroteros distintos a los que de hecho tomaron (aquellas personas podían haber actuado de forma distinta a como lo hicieron). De igual forma hay que situarse en aquel momento y situación histórica y suponer lo que podían y no podían saber los agentes en cuestión. Por ejemplo, cuando Riego, a principios de marzo decide disolver sus menudas tropas y desistir en su intento de implantar la Constitución, es necesario tener en cuenta que -dadas las comunicaciones de la

¹²⁴ ASHBY, R. y LEE, P.J. : "Children's concepts of empathy and understanding in history" in PORTAL, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, p. 63.

época- éste no podía tener noticias seguras de que, en aquellos mismos días, los levantamientos liberales en numerosas ciudades del norte y este de España estaban poniendo al gobierno contra las cuerdas. 125

b) En segundo lugar, al adoptar ese punto de vista de los agentes, es necesario que el historiador se esfuerce por pensar y valorar las opciones que a aquel se le presentaban, teniendo en cuenta la mentalidad, ideología, carácter, etc. de ese agente y no las suyas propias. No basta con situarse en el lugar y circunstancias de aquella o aquellas personas, es preciso también tratar de comprender su forma de pensar y sentir. En el ejemplo analizado de J. Torras, se ha visto que sólo cuando el historiador trata de pensar y sentir las cosas como los campesinos de la época debieron pensar y sentir (es decir, desde su concepción del mundo, creencias, escala de valores, confianza en la monarquía, etc.) es posible dar una explicación satisfactoria de por que abrazaron la causa del absolutismo más tradicionalista y combatieron fervientemente el liberalismo.

Como consecuencia de lo anterior, la explicación por empatía requiere también amplias dosis de imaginación por parte del historiador. Como ha dicho Little, V.,¹²⁶ si se deja a un lado la errónea asimilación de imaginación y ficción, aceptaremos con facilidad el importante lugar que ocupa ésta en el conocimiento histórico: como complemento del pensamiento racional -no opuesta a él- y siempre sujeta al control último de las fuentes. Aunque se ha hablado de distintos usos de la imaginación por el historiador,¹²⁷ parece evidente que en la explicación intencional, la imaginación interviene sobre todo para ayudar al historiador a “ponerse en el pellejo” de aquellas personas, es decir, para tratar de construir con la imaginación (lo que P. Lee ha denominado *supposal imagination*) lo que debía ser vivir aquella situación y, a la vez, intentar adoptar los pensamientos y sentimientos más probables de aquellas gentes.

Ahora bien, la posibilidad de adoptar realmente ese punto de vista no se basa, como discutimos al considerar las interpretaciones idealistas de la “comprensión por empatía”, en ningún acto de intuición, por la cual entraríamos en comunión directa con el sentir y el pensar de aquellos agentes; pero tampoco se basa, como proponía W. Dray en un razonamiento lógico irrefutable a partir de las intenciones del agente y su visión de la situación. Esa posibilidad descansa -más modestamente desde luego pero también con más legitimidad- sobre la elaboración por el conocimiento histórico de un marco conceptual que nos permite dibujar las formas de vida, concepción del mundo, etc. de una época y una sociedad distintas a las que estamos viviendo. A partir del conocimiento de tales formas de vida y concepciones de una sociedad -con las distinciones en función de los grupos sociales que sean necesarias- el historiador puede suponer cuál sería la actitud, decisión, etc. más probable en aquel o aquellos agentes. En suma, mediante la explicación intencional, el historiador establece conexiones entre, por una parte, un marco conceptual

¹²⁵ Véanse para más detalle los ejercicios que sobre estas cuestiones se plantean en las pruebas utilizadas en nuestra investigación (preguntas 6 y 7 de los cuestionarios, Apéndice II).

¹²⁶ LITTLE, V. “What is historical imagination?” *Teaching History*, 366, 1983, ps. 27-32.

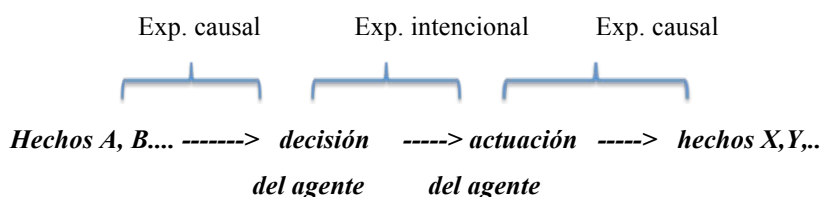
¹²⁷ Véase LITTLE, V. *op. cit.*, y, especialmente, LEE, P. : “Historical Imagination” en Dickinson, A.K.; Lee P.J. and Rogers, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984, ps. 85-116 .

referido a la mentalidad de una época, clase social, etc. y, por la otra, la actitud y el comportamiento concretos, que pudo tener un agente histórico determinado.

Obviamente, los procedimientos de explicación multicausal e intencional pueden actuar de forma vinculada, y de hecho lo hacen a menudo, pues no en vano los agentes históricos suelen actuar inducidos por la ocurrencia de ciertos hechos y no sólo movidos por sus motivos, creencias, etc. y, a su vez, los actos de los agentes tienen repercusiones -más o menos previsibles- en otros hechos y situaciones posteriores. Una secuencia de este tipo podría esquematizarse así:

Hechos A, B... ---> decisión del agente ---> actuación del agente ---> hechos X,Y,..

y los vínculos entre estos eslabones exigirían, en un caso, una explicación causal y en otro intencional, como muestra el esquema:



Pese a que este tipo de cadenas explicativas suelen ser en realidad mucho más complejas que lo que este esquema representa, lo que parece incontestable es la diferencia existente entre la naturaleza del vínculo explicativo en uno y otro tipo de casos. Obsérvese, sin embargo, que muchas veces la explicación intencional se omite, y ello -entendemos- por la razón indicada más arriba de que, ante una determinada situación (*Hechos A, B,...*) el agente actúa conforme “era de esperar”, por lo que la *actuación del agente* parece en realidad explicada sólo mediante causas (*Hechos A,B, ...*). En estos casos, la omisión de la explicación intencional no tiene repercusiones de ningún tipo, por lo que puede muy bien soslayarse; ahora bien, cuando el comportamiento del agente no coincide con nuestras expectativas -lo cual es particularmente decisivo siempre que el punto de vista del historiador difiere con claridad del que debió ser el del agente (suyo individual o en consonancia con su época)- entonces, la explicación intencional es insustituible para poder explicar tal comportamiento. Este fue el caso, como se vio, de las razones que estaban detrás, según J. Torras, de la actitud tradicionalista y antiliberal de muchos campesinos ya desde el Trienio Constitucional. En tales casos la explicación intencional cubre aspectos, que los procedimientos de explicación multicausal no podrían por sí solos explicar.

El discurso histórico (narrativo, analítico,...)

El tercer componente de la explicación histórica que hemos denominado *discurso histórico*, puede adoptar distintas formas (narrativa, analítica, descriptiva, comparativa, ...), aunque las más frecuentes parecen ser las dos primeras (véase **Figura 2.1**). Como sugiere nuestro modelo, la exposición razonada y ordenada de los hechos viene a constituir la etapa final en el proceso explicativo. Sea mediante un

discurso narrativo, analítico o descriptivo (sin duda, con numerosos matices intermedios) el historiador expone los resultados de su investigación y, al hacerlo, materializa, da cuerpo definitivamente a su explicación de los hechos. En este sentido, podemos decir que el discurso histórico no es una mera transcripción de una explicación previamente existente. El discurso construye, hace realidad una ideas (nexos, interrelaciones entre datos) hasta entonces más o menos nebulosas, cuya forma definitiva estaba todavía sin fijar. Desde ese punto de vista, el discurso histórico, y muy en particular, el narrativo tiene una entidad indiscutible en el proceso explicativo y, requiere del historiador un esfuerzo creativo muy importante hasta lograr situar las piezas en una relación inteligible y explicativa. Por otra parte, como se vio en páginas anteriores, la narración es por sí misma un recurso explicativo imprescindible para explicar la sucesión de los acontecimientos, más o menos azarosos, a la escala en que fueron vividos por sus protagonistas.

Si contemplamos ahora todo el modelo explicativo, con sus tres componentes, en funcionamiento, es manifiesta la trabazón interna del mismo: el discurso histórico, y en especial la narración, permiten al historiador explicar un gran número de acontecimientos transitorios y, a veces, ocasionales; por otra parte, a través de dicho discurso se materializa la explicación multicausal e intencional de los hechos que han resultado más significativos y determinantes en el proceso, de acuerdo con las hipótesis explicativas que han guiado la investigación. Hasta aquí hemos descrito el modelo, ahora conviene que consideremos sus implicaciones desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Conceptos interpretativos y procedimientos explicativos en la enseñanza de la historia

Conviene retomar de nuevo la argumentación que dejamos interrumpida al acabar el Capítulo 1, cuando poníamos de manifiesto la necesidad de considerar a los conceptos y los métodos como contenidos igualmente necesarios en la enseñanza de la historia. Como se recordará, en dicho capítulo tuvimos ocasión de comentar las discusiones habidas en España e Inglaterra en torno a esta cuestión, y cómo finalmente parecía apuntarse desde varias instancias hacia un enfoque integrador de ambos tipos de contenidos. Pues bien, tras las consideraciones que se han hecho a lo largo de este capítulo en torno a la explicación histórica, estamos en mejores condiciones de hacer avanzar aquella discusión. En concreto y a propósito de la explicación histórica, podemos aportar algunos argumentos que apoyen la conveniencia de enseñar conjuntamente conceptos interpretativos y procedimientos de explicación.

El análisis de la explicación histórica que se ha intentado en páginas anteriores y que me he atrevido a plasmar en un modelo provisional y tentativo, tiene a mi parecer evidentes implicaciones a la hora de enseñar a nuestros alumnos a explicar (y por tanto a entender) los hechos históricos. En primer lugar, de los tres elementos que componen nuestro modelo, sólo los dos primeros parecen ineludibles en el marco de la enseñanza preuniversitaria, mientras que el que hemos denominado *discurso histórico (narrativo-analítico)* no parece que deba tener el mismo papel que los otros dos en la enseñanza de nuestra materia.

Se ha podido ver que el discurso histórico ocupa un lugar muy destacado en el proceso de explicación realizado por el historiador ya que concreta y materializa el análisis explicativo de fondo en un relato que permite, además, explicar circunstancias y acontecimientos a la escala en que pudieron contemplarse por sus protagonistas. No obstante, no podemos decir que ocupe ese mismo lugar tan relevante en el aprendizaje de la explicación histórica, al menos durante la educación secundaria. En efecto, no parece aconsejable que los profesores dediquemos en estas edades una parte importante de nuestro tiempo a enseñar cómo se escribe la historia; por supuesto que ello no significa ni menospreciar el análisis de textos históricos, ni abandonar nuestra atención de la expresión escrita de los alumnos. En mi opinión, el objetivo primordial que ha de perseguir el profesor de historia no debe ser enseñar a escribir la historia sino enseñar a entenderla. Por consiguiente, desde el punto de vista educativo que aquí adoptamos, podemos considerar irrelevante a este componente de nuestro modelo de explicación histórica y preocuparnos exclusivamente de los *conceptos interpretativos* y los *procedimientos de explicación (multicausal e intencional)*, los dos elementos del modelo que, en nuestra opinión, van a resultar claves para enseñar a explicar -y, por tanto, entender- la historia. Veamos seguidamente qué características y particularidades presenta cada uno de estos elementos de cara a su enseñanza.

La enseñanza de los conceptos interpretativos

Recordemos que por tales entendemos nociones como “Antiguo régimen”, “Ilustración”, “Revolución liberal burguesa” que incorporan o aluden directamente a hipótesis explicativas referidas a un conjunto de hechos -o mejor, clases de hechos- articulado y con sentido. El término “concepto” se utiliza, pues, en un sentido laxo, ya que se engloban también en él hipótesis generales.

La concepción positivista y tradicional de la historiografía, ha sido siempre contraria a aceptar el papel relevante que aquí concedemos a este tipo de conceptos y, en su lugar sólo parecen aceptar el empleo de generalizaciones como “Despotismo Ilustrado” o “la época del Liberalismo”, de carácter más o menos vago y, desde luego, alejadas de cualquier pretensión de elaborar modelos teóricos. La ausencia de tales marcos interpretativos no es especialmente problemática para el historiador profesional, ya que éste siempre dispone de una sólida cronología y unos conocimientos históricos, a veces incluso eruditos, que le permiten encajar y dar sentido de una u otra forma a los hechos históricos. El problema se plantea a la hora de traducir esa concepción historiográfica “*évènementielle*” a la enseñanza de niños y adolescentes; en tal caso la falta de marcos interpretativos implicaba, salvo escasas excepciones, un aprendizaje básicamente memorístico de datos pobremente conectados; situación que sólo lograban superar aquella minoría de estudiantes que seguían estudios especializados de historia, o tenían a su alcance un rico entorno cultural, al margen del contexto escolar. El tópico de esa historia “memorística”, no está desgraciadamente, completamente olvidado.

Como se vio en el Capítulo 1, durante los años 70 los movimientos y grupos de renovación pedagógica en España apostaron fuerte por la incorporación de estos conceptos en la enseñanza de la materia. A pesar de algunas críticas a la exclusividad y los excesos teóricos con que algunas propuestas y materiales introdujeron tales conceptos,¹²⁸ lo cierto es que pocas voces se han pronunciado en nuestro país en contra de asignar a estas nociones un lugar importante en la enseñanza de la historia. No ocurrió lo mismo, como sabemos, en Inglaterra; allí los defensores de la “New History”, valoraron que sólo los procedimientos -explicativos y de investigación sobre las fuentes- tenían categoría y consenso suficiente en la comunidad científica para articular a partir de ellos la enseñanza de la historia. Un ejemplo muy representativo y elocuente fue, como vimos, el proyecto *History 13-16*.¹²⁹

¿Cuál podemos sería nuestra postura ante esta cuestión, teniendo en cuenta las conclusiones a las que hemos llegado tras nuestro análisis del papel y la función que desempeña este componente de la explicación histórica?

La primera consideración es que la presencia de los conceptos interpretativos resulta indiscutible si pretendemos enseñar a entender la historia; es cierto que no siempre podremos disponer de conceptos definidos con suficiente precisión, pero en su lugar podremos encontrar hipótesis explicativas mejor o peor perfiladas. En este sentido una enseñanza de la historia estructurada sólo a partir de los métodos o procedimientos historiográficos, que seleccionara los hechos y pasajes históricos con el único criterio de facilitar el aprendizaje de dichos métodos, me parece poco o nada defendible. A mi modo de ver, nada puede ser más inadecuado para enseñar a pensar y entender la historia, que proporcionar a los alumnos información histórica sin acompañarla de algún tipo de “organizador”, desde cuya perspectiva los datos se muestren organizados, y la sucesión más o menos prolija de los acontecimientos pueda cobrar sentido. La ausencia de estas ideas, conceptos o hipótesis es, a mi parecer, determinante en el logro o no del aprendizaje de la explicación histórica. De hecho la absoluta ausencia de hipótesis interpretativas es sólo una posibilidad teórica, porque en la práctica toda explicación histórica va siempre acompañada de una interpretación, por simplista y burda que pueda parecer. En último extremo, por ejemplo, las explicaciones de la crisis de la monarquía absoluta que obtendríamos de los alumnos tenderían a fundamentarse sobre la maldad, torpeza, incompetencia, etc. de Fernando VII y su gobierno.

La utilización de conceptos interpretativos como piezas básicas de los contenidos de enseñanza, requiere la elaboración previa por parte del profesor de sencillos organigramas, más o menos estructurados y jerárquicos (“mapas conceptuales” como se tiende hoy a denominarlos) de los conceptos de distinto rango relacionados con cada concepto interpretativo. Aunque no soy partidario de las complejas redes de

¹²⁸ Véase, sobre todo, PRATS, J. : “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre la experiencias ‘Germanía-75’ e ‘Historia 13-16’ ” en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid, Visor, 1989, ps. 203-210.

¹²⁹ A propósito de todo el párrafo anterior, pueden consultarse las páginas 17 a 28 del Capítulo 1.

conceptos, a veces más bien verdaderos laberintos, que algunos profesores utilizan en sus programaciones, sí es conveniente identificar qué otros conceptos están relacionados para no perderlos de vista al plantear nuestro trabajo en clase. Tal elaboración viene a ser el esqueleto conceptual de la unidad o tema que vayamos a trabajar. Por ejemplo, en relación con *Revolución liberal burguesa*, interpretada como transformación de una sociedad de Antiguo régimen en una sociedad liberal capitalista, podría ser oportuno tener en cuenta parejas de conceptos como éstas: “sociedad estamental”/ “sociedad de clases”; “monarquía absoluta”/ “régimen parlamentario”; “estructura agraria señorial”/ “propiedad capitalista plena”; “organizaciones gremiales y corporativas”/ “liberalismo comercial y de contratación”; “tradicionalismo ideológico”/ “Ilustración”. Y, a su vez, si desarrollamos el concepto de “régimen parlamentario”, por su especial significación aquí, cabría incluir algunos conceptos como “soberanía nacional”, “división de poderes”, “sufragio censitario/universal”, “igualdad ante la ley”, etc. Es evidente que la principal utilidad de una lista o red de conceptos, como la que el ejemplo sugiere, no es la de organizar una secuencia de enseñanza siguiendo la estructura lógica de la misma, sino la de tener claro por nuestra parte qué nociones “teóricas” habrán de ser tenidas en cuenta al trabajar en clase el concepto de Revolución liberal burguesa. Pero, evidentemente, nuestro trabajo en clase deberá descansar forzosamente sobre una selección de hechos y acontecimientos históricos concretos (la Revolución Francesa, la crisis de la Monarquía Absoluta en España, etc.), de lo contrario, difícilmente podríamos pretender que lo que hacemos es enseñar historia y no teoría de la historia. Es en el análisis de esos contextos históricos singulares, donde cobra sentido pleno el aprendizaje de los conceptos anteriores.

Ahora bien, al adentrarnos en el análisis de los hechos históricos concretos, entramos -se quiera o no- en el trabajo con los procedimientos explicativos. Por consiguiente, si importante es la presencia de conceptos interpretativos para la comprensión de los hechos históricos, lo mismo puede decirse en sentido opuesto: su aplicación una y otra vez al análisis explicativo de los hechos históricos parece imprescindible para una adecuada, aunque siempre incompleta, asimilación de los conceptos históricos. El modelo explicativo que hemos propuesto, nos ha mostrado la firme conexión de sus componentes; por lo que si la explicación histórica resulta en todo punto incompleta con la sola presencia de los conceptos interpretativos, más lo es aún su enseñanza. Sin el análisis particular de situaciones históricas concretas, sin la aplicación del marco interpretativo al análisis de los factores que intervienen y provocan este o aquel hecho histórico concreto, no cabe esperar otra cosa que no sean “estereotipos conceptuales” o, peor aún, el aprendizaje memorístico de términos que para el alumno resultan incomprensibles.

La enseñanza de los procedimientos de explicación multicausal e intencional

Una característica destacable de los procedimientos utilizados en la explicación histórica es el hecho de que constituyan operaciones intelectuales, es decir, operaciones que sólo pueden realizarse mentalmente, sin apenas soporte manipulativo en el que apoyarse. En este sentido, la historia añade una dificultad que en otras disciplinas (por ejemplo la geografía y las ciencias experimentales) se ve a veces paliada gracias

a la posibilidad que en éstas se ofrece de operar, por supuesto intelectualmente, sobre realidades tangibles u observables. El caso más evidente es el de la manipulación experimental de laboratorio, donde la realización de ciertas operaciones (procedimientos) permite “ver”, a veces con contundencia, si las hipótesis de explicación avanzadas son corroboradas o falsadas en la realidad. Hay ciertamente algunos procedimientos de trabajo del historiador que también tienen un soporte tangible o icónico en el que poder apoyarse; tal ocurre sobre todo con las operaciones de análisis e interpretación de la información, y en especial siempre que se emplean técnicas arqueológicas, numismáticas, etc. Sin embargo, los procedimientos explicativos son siempre operaciones sobre hechos que, aunque atestiguados por vestigios y documentos, en realidad sólo existen en nuestro pensamiento. Este carácter “mental” de los procedimientos explicativos de la historia habrá que tenerlo muy en cuenta a la hora de plantear su enseñanza, pues exige, de antemano al menos, una mínima capacidad del alumno para el razonamiento proposicional y probabilístico, además de una competencia lingüística (especialmente lectora) bastante desarrollada. Habrá que tener en cuenta esto último con objeto de impedir que las dificultades de lectura de algunos alumnos les sean una barrera infranqueable que les impidan incluso ejercitar los procedimientos explicativos propiamente dichos.

Otro rasgo importante de los procedimientos explicativos que se ha de tener muy presente en la enseñanza es su naturaleza muy a menudo implícita. Como hemos visto anteriormente, estos procedimientos no suelen ser utilizados por el historiador de manera consciente y sistemática, y por tanto, tampoco el profesor los enseña conscientemente a sus alumnos, aunque obviamente estén presentes muchas veces en la tareas que manda realizar. Refiriéndose, entre otras, a las nociones de “causalidad”, “cambio”, “empatía” o “prueba documental” que los autores ingleses han denominado “*conceptos históricos estructurantes* o *creadores de significado*”. D. Shemilt señala algo que, en mi opinión, expresa muy bien esta falta de conciencia del problema. Según él esos “conceptos estructurantes” *“Determinan la forma en que los historiadores definen los problemas históricos, utilizan las evidencias, interpretan la narración y la explicación, y arbitran entre buenos y malos argumentos históricos.”* Y añadía, *“Irónicamente, esos mismos conceptos son los que el profesor más fácilmente suele tomar por sabidos de antemano y que el alumno frecuentemente construye de una forma absolutamente ahistórica y de sentido común”* Y apuntaba a continuación un ejemplo tomado de las entrevistas realizadas para la evaluación del proyecto *History 13-16*, a propósito de unos alumnos que recientemente había estudiado la revolución rusa, y que mostraban conocer un buen número de factores causales y antecedentes de la revolución de octubre. *“Sin embargo, muchos negaban la relevancia del orden en que dichos factores habían ocurrido. Para algunos, siempre que todos los factores causales estuvieran presentes y fueran correctos, podríamos intercambiar las guerras de 1904 y de 1914 sin que ello afectara de ningún modo a los acontecimientos de Octubre de 1917”*.¹³⁰ Se diría que para estos alumnos, en la explicación histórica regiría la conocida propiedad de la multiplicación, según la cual “el orden de los factores no altera el producto”. Todos los profesores tenemos experiencias más o menos formalizadas de estas u otras

¹³⁰ SHEMILT, D. : *"History 13-16"*. *Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980, ps. 27 y 28.

asunciones inadecuadas de los alumnos sobre el conocimiento histórico, sabemos que bloquean la comprensión que éstos pueden tener de los hechos históricos, pero desgraciadamente no siempre seamos muy conscientes de ello. La investigación didáctica sobre este tipo de cuestiones está todavía poco desarrollada, y esperamos que este trabajo ilumine un poco más lo que ya empezamos a saber: ¿qué entendemos por explicar un hecho histórico?, ¿qué mecanismos intervienen?, ¿qué niveles podemos distinguir en la adquisición de estas capacidades?, ¿cómo podemos facilitar e impulsar su aprendizaje? , son algunas de las preguntas a las que este trabajo pretende dar alguna respuesta, por provisional que sea y mínima que sea.

Un tercer aspecto importante que debe subrayarse a propósito del papel de estos procedimientos explicativos en la enseñanza, es el riesgo de que éstos sean tomados como puro ejercicio o gimnasia intelectual, realizada en una atmósfera neutra y al margen de los problemas de interpretación. Por nuestra parte, al menos, esa posibilidad parece cuando menos simplificadora. Si, como venimos insistiendo a lo largo de las últimas páginas, uno de los rasgos más destacables del modelo explicativo que proponemos es la estrecha conexión de sus componentes, resulta obvia la necesidad de utilizar siempre los procedimientos explicativos desde la perspectiva de determinados conceptos o hipótesis interpretativas que necesariamente orientarán y conducirán la utilización que hagamos de tales procedimientos de explicación. Pongamos por caso, que estamos analizando las causas que intervienen en la crisis de la monarquía absoluta en España; cualquier actividad que se realice (seleccionar los hechos o factores que intervienen, valorar cuáles de éstos tienen mayor peso, es decir, son más “determinantes”, identificar y caracterizar la red de conexiones entre esos factores, etc.) estará fuertemente condicionada por las hipótesis o conceptos interpretativos utilizados. Más aún, en esta perspectiva, el ejercitar tales procedimientos de análisis causal se transforma de hecho en ejercicios de aplicación y comprobación de las mismas hipótesis. Por ejemplo, imaginemos que planteamos a los alumnos la realización de “juicios contrafactuales” a propósito de varios hechos o factores “ ¿habría habido revolución liberal de no existir las profundas diferencias sociales y políticas propias de las sociedades de Antiguo régimen? ¿qué crees que habría ocurrido caso de no haber perdido España el control sobre sus colonias?, etc.” Las respuestas que los alumnos den a estas o similares cuestiones ¹³¹ no sólo le permitirán entender mejor la complejidad de las conexiones causales en los hechos históricos, sino además, aplicar y refinar su propia asimilación de los conceptos interpretativos que están manejando. No podía ser, por otra parte, de otro modo: si antes defendíamos la necesidad de acompañar la enseñanza de conceptos interpretativos con el análisis explicativo (multicausal e intencional) de hechos históricos concretos, ahora debemos subrayar lo contrario: nuestro conocimiento del contexto histórico (tanto conceptual como factual) será sin duda una variable muy importante, seguramente la más importante, a la hora de afrontar con éxito la explicación de un problema histórico; no en vano los conceptos nos dan las claves básicas que nos posibilitan desvelar las relaciones entre los acontecimientos y matizar nuestros juicios.

¹³¹Pueden consultarse los ejercicios de las pruebas de nuestra investigación en Apéndice II (preguntas 1 a 4 de los cuestionarios).

La importancia del conocimiento conceptual es mayor si cabe en el caso de las *explicaciones intencionales o por empatía*. La propia naturaleza de este recurso explicativo así lo exige pues, como sabemos, la explicación descansa aquí sobre la construcción conceptual por el historiador de una determinada mentalidad, formas de vida, etc. propias de una sociedad en una época determinada. Por consiguiente si lo que se pretende es enseñar a comprender, por ejemplo, los motivos que pudieron llevar a los pueblos y ciudades de Andalucía a mostrarse indiferentes ante la expedición de Riego, parece totalmente oportuno vincular dicha explicación, primero, con la enseñanza del marco conceptual que permita conocer la mentalidad y escala de valores propias de las clases populares en las sociedades de antiguo régimen y, segundo, con la particular trayectoria que siguió la revolución liberal en España. En este caso, como se entenderá rápidamente, de lo que se trata es de utilizar imaginativamente el conocimiento conceptual sobre la época, aplicándolo a esa situación y circunstancias, haciendo inferencias lógicas pero imaginativas (si esto era de tal y cual forma, entonces, aquello...).

Como se ha visto en páginas anteriores, la explicación intencional de un acto humano, individual o colectivo, comporta dos requisitos principales por parte del historiador, y que necesariamente habremos de tener presentes en su enseñanza:

- a) En primer lugar, establecer en términos objetivos la situación, circunstancias, etc. en que se encuentra el o los agentes, los medios con que cuenta y las posibilidades o alternativas reales para su actuación.
- b) El segundo requisito es, en mi opinión, el más importante, y consiste en suponer el punto de vista más probable de tal o tales agentes (su mentalidad, creencias, intereses, intenciones, etc.) a partir de lo que conocemos sobre la mentalidad colectiva, etc. y pensar en consecuencia.

Desde el punto de vista de la enseñanza, habrá que prever actividades, en relación con estos dos pasos o requisitos de la explicación. Por tanto, por un lado habremos de diseñar ejercicios donde el elemento crucial radique en la capacidad para darse cuenta de que determinada información, que hoy asumimos como una realidad incontestable, no podía saberla en absoluto el agente. Nuestro ejercicio sobre Riego es un buen ejemplo aquí: forzosamente tenía que desconocer que la revolución triunfaba esos mismos días en muchas ciudades de España; por el contrario, su percepción de la situación debía estar sobre todo condicionada por la persecución de que era objeto, las bajas y desertiones que tenía, la escasa respuesta que encontraba, etc. Por otro lado, tendremos que prever asimismo actividades y ejercicios en los que el elemento clave sea adoptar la mentalidad, escala de valores, etc. de la época. Así, por ejemplo, si tratamos de imaginar cuál pudo ser la decisión de Jean-Sylvain Bailly, alcalde de París, respecto de la recepción que daría a Luis XVI durante la visita de éste a la ciudad pocos días después de la toma de la Bastilla, el riesgo evidente es el de trasplantar a aquellas circunstancias nuestras actitudes de hoy, nuestra idea sobre la autoridad, sobre la monarquía, etc. en lugar de adoptar lo que pudo ser el punto de vista de un liberal profundamente monárquico como Bailly. De igual manera al explicar por qué el pueblo andaluz se mostró mayoritariamente indiferente ante el pronunciamiento y expedición militar de Riego,

no bastará con que el alumno se traslade mentalmente a aquellas circunstancias, es preciso, además, que trate de adoptar la mentalidad, creencias, ideología política, etc. de aquellas gentes.¹³²

Un rasgo importante de la explicación intencional es, como se dijo, que ésta sólo se muestra especialmente relevante, cuando la respuesta (actitud, decisión, pensamiento, costumbre, etc.) del agente o agentes no coincide con nuestras expectativas y nos sorprende. Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, esto es particularmente de interés cuando la sorpresa o extrañeza tiene su origen en la distancia mental que separa nuestra época de la del agente. Es en ese caso cuando los ejercicios de explicación intencional puede ser muy valioso para desvelar las asunciones de los alumnos, para poner a prueba la aplicación que hacen del aprendizaje de conceptos que están adquiriendo. En el caso anterior de Bailly, por ejemplo, el ejercicio será muy oportuno para comprobar qué idea tienen los alumnos de las actitudes revolucionarias de la burguesía que dirigió la revolución en su primera etapa, para desvelar también sus asunciones sobre el comportamiento que manifestaría el pueblo de París con ocasión de esa visita del monarca, ¿cómo creen que recibieron a éste en las calles de la ciudad?, ¿le vitorearían o le increparían? Como podemos comprobar, la explicación intencional puede convertirse en las manos del profesor -como vimos que ocurría también con los procedimientos de explicación multicausal- en un excelente instrumento para que los alumnos apliquen a problemas concretos su conocimiento conceptual y, ejercitándolo, vayan poco a poco refinando y matizando cada vez más su comprensión de los mismos.

Se habló ya de las dificultades inherentes a este tipo de “razonamiento imaginativo” que exige la explicación intencional o por empatía. Conviene aclarar, sin embargo, que cuando hablamos de “adoptar el punto de vista, mentalidad, etc. de las personas del pasado” no se está hablando de tratar de acceder al pensamiento privado de una persona, a sus pensamientos y sentimientos más íntimos. Lo único a lo que se puede legítimamente aspirar, considerando las posibilidades reales en la clase de historia (que no son las mismas obviamente que las del historiador que hace una investigación biográfica), es a imaginar cuáles pudieron ser los pensamientos y sentimientos de esa persona o grupo social, en concordancia con lo que sabemos sobre las formas de vida y pensamiento de la época, de esa sociedad y de ese sector social en concreto.

La explicación intencional incorpora un componente actitudinal importante, pues implica una disposición a tomar en consideración puntos de vista ajenos, recordemos por ejemplo cuando J. Fontana trataba de explicar las actitudes que mostraba el clero ante la miseria del campesinado durante el reinado de Fernando VII. Pero tal disposición para la que, sin duda, se requiere un talante tolerante y comprensivo, no debe confundirse como es obvio con la aceptación o justificación por parte del historiador de aquellas ideas o forma de actuar. Una cosa es comprender a alguien, aunque no se esté de acuerdo con él (es decir tratar de entender las razones, la lógica, de tal o cual forma de pensar o de actuar), y otra muy distinta justificar sus actos o, más aún, compartir sus ideas. De acuerdo con esto, se puede sacar una rápida conclusión a propósito de enseñar a los alumnos a tomar el punto de vista de

¹³²*Ibid.*, (preguntas 6 y 7 de los cuestionarios).

otras personas del pasado: es mucho más fácil detectar si se logra o no este objetivo proponiendo a los alumnos que expliquen actos o comportamientos más o menos reprobables desde nuestro punto de vista o sensibilidad actuales, que si les pedimos que expliquen actos con los que se identifican fácilmente.

La última observación anterior nos conduce por su similitud a una última puntualización con la que queremos concluir nuestras reflexiones sobre la enseñanza de la explicación intencional. Se vio páginas atrás que estas explicaciones sólo eran relevantes cuando los actos de los agentes históricos no podían fácilmente entenderse desde la óptica del presente. Pues bien, esto mismo debe ser todavía más destacado desde el punto de vista de la enseñanza: se deben plantear cuestiones que por algún motivo resulten “chocantes”, “extrañas”, no solamente desde la perspectiva actual, sino desde el punto de vista del alumno actual. Por ejemplo, que Riego disolviera sus tropas y se diera por vencido unos días después de que el rey hubiera jurado la Constitución del 12, no es sorprendente para nadie que pueda pensar mínimamente en el estado de las comunicaciones de la época y ponerse al mismo tiempo en el lugar de quien no podía saber, en modo alguno, lo que pasó posteriormente; sin embargo, ese no suele ser el caso del alumno, quien no sólo no está habituado a imaginar cómo podía ser la vida en otros tiempos sino, lo que es peor, que suele tomar el devenir histórico como algo fijo y establecido, del que nunca se ha parado a pensar que podría haber transcurrido de forma distinta a como ha sido. Esa es otra de las ventajas que nos ofrece trabajar con este procedimiento explicativo: que permite hacer al alumno más consciente del carácter contingente de la historia, lo que a su vez, es esencial para asumir mejor nuestra responsabilidad frente al futuro.

Conclusión del capítulo

“¿Qué quiere decir explicar historia?, ¿qué rasgos caracterizan a la explicación histórica?” Con esta doble pregunta abríamos, unas páginas atrás, este 2º capítulo, en él nos trazábamos como propósito hacer una exploración teórica y práctica de la explicación histórica con objeto de aclarar el papel que juegan en ella los conceptos interpretativos y los procedimientos causales e intencionales. Este era, además, el primero de nuestros objetivos en las páginas introductorias de esta tesis, por tanto, creo que la importancia del capítulo merece que dediquemos unos párrafos a sintetizar cuáles han sido las etapas de este recorrido, y lo que cada una nos ha deparado en relación con el análisis de la explicación histórica.

Como primer paso, he creído oportuno bosquejar ciertos rasgos que caracterizarían a la historia como disciplina, con el propósito de trazar unas mínimas coordenadas desde las que analizar la explicación histórica. Un breve repaso a la historiografía de nuestro siglo nos ha permitido constatar que ésta, a pesar de las diferencias de escuela que la cruzan y aún estando en estos últimos años en una situación de encrucijada, presenta ciertas señas de identidad (una “lógica” particular, en palabras de E. P. Thompson), bajo las que pueden en mi opinión sentirse representados una mayoría de profesionales de la historia. Así, señalábamos tres coordenadas básicas en las que situar la naturaleza de la explicación. La primera de

ellas, que la historia se ocupa -y por tanto busca explicar- tanto de los hechos colectivos como de los relativos a personas individuales, más aún, que al hacerlo cuida de poner de manifiesto las relaciones entre ambos. La segunda, que el objeto principal del conocimiento histórico son los hechos concretos, con sus particularidades (la Revolución Francesa, por ejemplo, y no “las revoluciones”), pero que a fin de poder explicar esos hechos se vale de regularidades o pautas de determinación entre los mismos. Finalmente, la tercera de las coordenadas subraya la necesidad de mantener un diálogo siempre respetuoso entre hipótesis explicativas y datos empíricos; las hipótesis desempeñan un papel muy importante, pero se requieren hipótesis flexibles, capaces de dar cabida a las particularidades y a los cambios incesantes con los que trabaja la disciplina histórica.

El paso siguiente consistió en la revisión de las principales formas y rasgos de la explicación histórica que filósofos y metodólogos han propuesto hasta hoy. Respecto de la explicaciones fundamentadas en *leyes o hipótesis generales*, vimos con M. Bunge que la historia basa sus explicaciones sobre las regularidades que descubre en la evolución que han tenido las sociedades humanas a lo largo del tiempo. Tales regularidades corresponden a relaciones de determinación de muy distinto tipo (estructurales, estadísticas, funcionales, dialécticas, causales, etc.). Por otra parte, estas leyes o hipótesis explicativas no rigen estrictamente la ocurrencia de los hechos, proceden más bien como expectativas o límites, por lo que nunca eximen al historiador de la explicación de los hechos y circunstancias particulares que intervienen en el problema concreto que desee explicar. En cuanto a la *explicación causal*, pudimos comprobar que la mayoría de las veces los historiadores utilizan de forma algo imprecisa los términos “causa”, “condiciones”, “factores”, etc. para referirse a un conjunto de hechos que intervienen, a través de conexiones e interacciones complejas, en la ocurrencia de los hechos humanos y sociales. Siguiendo a E. H. Carr y a M. Weber, logramos delimitar tres importantes procedimientos dentro de la explicación causal: la selección de algunos factores especialmente relevantes desde el punto de vista adoptado por el historiador; la valoración del peso relativo de los factores más determinantes, fundamentada implícitamente en el análisis contrafactual (“si tal o cual hecho no hubiera ocurrido...”); la construcción de una red de conexiones múltiples entre los distintos factores y entre éstos y el hecho resultante. En relación con la *explicación intencional* se constató, en primer lugar, su necesaria presencia en la historia toda vez que se ocupa de explicar actos humanos motivados explícita o implícitamente. Frente a la concepción más habitual de la explicación intencional o comprensión por empatía, que asimila a ésta con las interpretaciones idealistas de la historia (intuicionistas o racionalistas), se defendió la concepción propuesta por D. Shemilt (“construcción empática”), según la cual la explicación intencional de los actos, comportamientos, etc. de los agentes históricos descansaría en la elaboración por el conocimiento histórico de un “aparato conceptual” a propósito de las mentalidades, formas de vida, creencias, etc. de cada época y sociedad, que nos permite interpretar el sentido que las acciones humanas pudieron tener en su contexto. Por último, también analizamos la *narración histórica* como recurso explicativo de gran utilidad; gracias a ella el historiador puede enlazar su análisis de las determinaciones de fondo con la sucesión más o menos azarosa de los acontecimientos pasajeros. A su vez la narración proporciona una

explicación satisfactoria de dichos acontecimientos engarzándolos uno a otro en una secuencia temporal mediante los nexos particulares del discurso narrativo.

La revisión teórica anterior se completó en la tercera parte de este capítulo con el análisis del funcionamiento que muestran estos tipos y recursos explicativos en dos obras historiográficas concretas: *La quiebra de la monarquía absoluta*, de J. Fontana (1971) y *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23*, de J. Torras (1976). Este análisis nos permitió ver, por ejemplo, que estos recursos no eran vías alternativas y excluyentes, sino que funcionaban en estrecha conexión entre ellas. Cada una cumple un papel distinto y complementario y, en cierto modo, también jerarquizado: las hipótesis explicativas (interpretativas) establecen las directrices y seleccionan las determinaciones principales; el análisis causal selecciona y caracteriza las determinaciones entre los hechos principales que intervienen y evalúa su importancia relativa; a su vez, las hipótesis interpretativas y el análisis causal, se materializan mediante un discurso narrativo o analítico: la primera fórmula parece utilizada para referirse a hechos de duración breve (por ejemplo, se relatan los acontecimientos políticos) y la segunda, cuando se trata de analizar, describir, comparar, etc. hechos de duración media (por ejemplo los datos económicos y fiscales de la crisis del estado absoluto o las actitudes políticas frente a ese estado de los distintos sectores sociales). También la explicación intencional tiene su lugar en esta estructura explicativa: ocupa un nivel similar al del análisis causal, pero ocupándose de explicar actos finalizados, en particular cuando las acciones o actitudes resultan extrañas o incomprensibles desde nuestro punto de vista actual.

Visto el funcionamiento -claramente articulado- de los distintos recursos utilizados en la explicación histórica, en el cuarto apartado del capítulo hemos intentado construir un modelo explicativo, sencillo pero a la vez consistente, que fuera de fácil aplicación a la enseñanza. Nuestro modelo, desde luego provisional, recoge en una estructura integrada y complementaria tres elementos principales: hipótesis y conceptos interpretativos, procedimientos de explicación (multicausal e intencional) y, finalmente, el discurso histórico narrativo y analítico. El modelo se presenta como una unidad en la que los componentes desempeñan una función distinta pero firmemente trabada, de manera que no pueden darse el uno sin los otros. En el desarrollo de cada uno de los elementos hemos concedido especial atención a los procedimientos de explicación causal, por un lado, e intencional, por otro. Tal análisis nos ha facilitado una primera caracterización de cada uno de estos procedimientos como una serie ordenada (aunque flexible) de operaciones intelectuales realizadas sobre los datos empíricos. En el caso de la explicación causal, las operaciones principales son las de identificación y selección de los factores más relevantes, el análisis de la red de conexiones e interacciones complejas entre los factores, y la estimación del grado de determinación asignable a cada factor. Por lo que se refiere a la explicación intencional, se han destacado estos procedimientos: por un lado, la determinación con carácter objetivo de la situación, circunstancias, medios a su alcance, etc. en los que tiene lugar la actuación del agente histórico; por el otro, la adopción de la perspectiva, opinión, intenciones, etc. más probables del agente, utilizando para ello nuestro conocimiento sobre las mentalidades de la época, grupo social, etc.

Las últimas páginas del capítulo han estado dedicadas a analizar las implicaciones que tiene nuestro modelo explicativo en la enseñanza de la materia, con el propósito de desarrollar el aprendizaje de la explicación y comprensión de la historia en la educación secundaria. En primer lugar, parece razonable, en este nivel educativo, desestimar el discurso histórico como pieza relevante en la enseñanza y, por el contrario, considerar a los otros dos componentes (conceptos interpretativos y procedimientos explicativos) como elementos cruciales en ella. Gracias al análisis realizado sobre el papel que desempeñan estos dos elementos en las explicaciones históricas, resulta obvia la necesidad de abordar siempre de manera conjunta la enseñanza de ambos elementos; ambos parecen resultar imprescindibles si se quiere enseñar a los alumnos a comprender el pasado histórico: los conceptos proporcionan directrices y criterios para operar con los datos, mientras que los procedimientos son insustituibles para que el alumno ponga en juego su conocimiento conceptual, lo aplique a situaciones y hechos concretos y vaya así, perfilando y completando su asimilación de dichos conceptos. Por otra parte, el carácter generalmente implícito de estas operaciones hace que los procedimientos explicativos pasen a menudo desapercibidos en la clase de historia; los profesores no suelen ser conscientes de su importancia y los alumnos acaban por comprender de manera insuficiente e inapropiada tanto los conceptos como las explicaciones que reciben sobre los hechos históricos. Una dificultad añadida tiene que ver con el carácter “mental” y por tanto no perceptible de los procedimientos explicativos en historia, lo que exige en principio de los alumnos un notable dominio del lenguaje y del razonamiento proposicional, salvo que se utilicen ejercicios expresamente preparados para salvar n lo posible esta dificultad.

Hasta aquí ha llegado nuestro análisis de las explicaciones históricas, es decir, los elementos que la integran, las características y las funciones de éstos. Ahora, nuestro punto de mira abandona la disciplina para ocuparse de los alumnos, y en concreto de los alumnos de educación secundaria; de lo que sabemos a propósito de sus capacidades y dificultades para aprender historia y, en particular, de los datos que tenemos sobre su comprensión de los hechos y acontecimientos del pasado, en otras palabras, de lo que conocemos sobre los aprendizajes que exhiben en relación con los dos componentes principales de la explicación histórica: los conceptos interpretativos y los procedimientos de explicación causal e intencional. De estas cuestiones nos vamos a ocupar en los siguientes capítulos.

Capítulo 3:
Desarrollo cognitivo y aprendizaje de la
explicación histórica

Concluíamos el capítulo anterior proponiendo un modelo de explicación histórica en el que conceptos interpretativos y procedimientos u operaciones de explicación tenían un papel complementario en el mismo. Ahora es menester analizar algunas de las propuestas principales de la psicología cognitiva que interpretan el desarrollo y aprendizaje del pensamiento racional y científico y, por consiguiente, nos dan las pautas básicas sobre el aprendizaje de la explicación histórica por los adolescentes: ¿cuáles son los procesos y factores básicos que impulsan el desarrollo intelectual en estas edades?, ¿qué función desempeñan en él los conceptos y procedimientos?, ¿qué capacidades y dificultades muestran los alumnos para comprender la historia?, ¿qué factores potencian o ralentizan su aprendizajes? Estas son las preguntas esenciales a las que se intentará dar respuesta, una respuesta muy sucinta y esquemática, pero que nos puede permitir avanzar en nuestra argumentación para, posteriormente, abordar sobre un terreno mínimamente firme nuestra pequeña investigación empírica.

Es materialmente imposible en este capítulo abordar las cuestiones centrales en las que se debate actualmente la psicología cognitiva y del aprendizaje. Nuevamente, es un tema sobre el que sinceramente hemos de pasar “de puntillas”, dada su complejidad y el elevado número de tendencias y escuelas que participan en la discusión y esclarecimiento de estos problemas. Nuestro esfuerzo tiene necesariamente que concentrarse en el estudio de las investigaciones que aplican las tesis generales de la psicología cognitiva al terreno -ya más familiar y conocido- del aprendizaje de la historia. Afortunadamente, como se señaló en el **Capítulo 1**, este campo de investigación, prácticamente yermo, ha comenzado a ser cultivado en estos últimos años y es posible ya distinguir ciertas parcelas del mismo donde el trabajo invertido se aprecia ya en el crecimiento, e incluso la salud, de sus cultivos. Comparado con la frondosidad que muestran algunas otras fincas lindantes, nuestro campo de la didáctica de la historia puede parecernos árido y en parte abandonado; hay no obstante ciertas parcelas saludables, y una de ellas es sin duda la de la investigación sobre la comprensión y explicación de la historia por los alumnos. No nos proponemos dar cuenta de todos -ni siquiera de la mayoría- de los trabajos realizados, pero sí analizar y discutir algunos de los que, a nuestro parecer, han hecho aportaciones que pueden ser consideradas más representativas y relevantes de las tendencias seguidas por los especialistas. Esperamos que el análisis y discusión de estas experiencias nos dé pautas y directrices claras para plantear posteriormente nuestro estudio sobre el aprendizaje de las explicaciones históricas.

De acuerdo con las ideas y objetivos anteriores, el capítulo ha sido dividido en estos tres apartados: *I. Conceptos y procedimientos en el desarrollo cognitivo, II. Investigaciones piagetianas sobre el desarrollo del pensamiento histórico en los adolescentes, III. Investigaciones sobre el aprendizaje de la explicación causal en historia. y IV. Investigaciones sobre el aprendizaje de las explicaciones intencionales o por empatía en historia.*

I. CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Piaget y el desarrollo cognitivo de los alumnos

El alcance de este punto es demasiado limitado para incluir una simple reseña de las teorías de Piaget sobre la psicología del desarrollo cognitivo. Así pues, solamente incluiremos aquellas ideas que sean relevantes para nuestros propósitos. En primer lugar, describiremos tres aspectos generales de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo: el proceso cognitivo central, los factores del desarrollo y las últimas dos etapas de dicho desarrollo; más adelante nos centraremos en el modo particular en que Piaget ve el desarrollo conceptual y el papel que en ello tienen los procedimientos.¹

El proceso cognitivo central.

Para sobrevivir, todos los organismos necesitan adaptarse a su medio ambiente y consiguen hacerlo, con más éxito en unas ocasiones que en otras, organizando sus experiencias por medio de acciones y otras actividades mentales (percepción, memoria, etc.). Los seres humanos son similares en este aspecto y son, por tanto, capaces de adaptarse a medio-ambientes cada vez más complejos.

Piaget explica este proceso de adaptación usando los siguientes conceptos:

- *Esquemas* : Son secuencias de acciones bien definidas, conjuntos organizados, que se repiten constantemente. Por ejemplo, el niño durante sus primeros años de vida desarrolla una idea de los diferentes objetos con los que se encuentra, mediante una serie de actos: tocarlos, chuparlos, tirar de ellos, etc. Después de su segundo año el niño empieza a interiorizar sus esquemas y construye *esquemas representativos*, es decir, estructuras cognitivas desarrolladas por medio de símbolos primero, y más adelante por signos.

¹ Para el siguiente resumen hemos hecho uso básicamente de PIAGET, J. y INHELDER, B.: *La psicología del niño*. Madrid, Morata 1973; y también INHELDER, B. y PIAJET, J.: *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Press. Univ. de France, 1955 (Trad. esp. de M^a T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972).

- Asimilación : Con este concepto, Piaget se refiere al proceso de incorporar nuevos objetos, acciones y experiencias en general a los esquemas pre-existentes.

- Acomodación : Este es un proceso complementario, que consiste en modificar o combinar los esquemas previos para solucionar los problemas que surgen de nuevas experiencias. Los dos procesos (asimilación y acomodación) parecen estar indisolublemente vinculados. Este proceso cognitivo básico se desarrolla en el ser humano mediante una sucesión de estructuras de esquemas cada vez más grande (los estadios de desarrollo) mediante las cuales se va alcanzando progresivamente mejores estados de equilibrio.

- Centración y Descentración : Uno de los rasgos centrales del desarrollo descrito por Piaget es el paso progresivo del pensamiento egocéntrico al pensamiento más objetivo (del pensamiento “centrado” al “descentrado”). El egocentrismo cognitivo proviene de la falta de diferenciación entre nuestro propio punto de vista y otros puntos de vista posibles. El proceso de “descentración” está presente en todas las manifestaciones del comportamiento intelectual de los niños y a lo largo de sus etapas de desarrollo (desde la interpretación que hace el niño del objeto permanente como algo independiente de su propia existencia, hasta el conflicto en que se debate el adolescente entre el mundo social posible que puede concebir mediante el pensamiento lógico y la realidad que tienen que afrontar). El proceso de *descentración*, por tanto, complementa las categorías de Piaget de Asimilación y *Acomodación*, alcanzándose solamente la acomodación satisfactoria cuando el individuo “descentra” y se acerca al punto de vista “objetivo” de los fenómenos.

Factores de desarrollo.

Piaget es consciente del carácter provisional de los cuatro factores sobre los que fundamenta su teoría del desarrollo cognitivo. Todos ellos parecen igualmente necesarios, aunque resulta difícil, calcular el peso que debe recaer sobre cada uno.

a) Crecimiento físico u orgánico. Básicamente es el desarrollo orgánico del sistema nervioso y endocrino. Es sin duda necesario, pero no suficiente por sí solo, para el desarrollo cognitivo humano, además, como señala Piaget, cuanto más avanzada sea la edad del individuo menor será el papel jugado por la maduración física.

b) Las acciones del sujeto en su medio ambiente y la experiencia que obtiene de ello. Piaget afirma constantemente que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana. La acción proporciona dos tipos de experiencia: por un lado, experiencia física, es decir, conocimiento de las propiedades de los objetos y por otro, experiencia lógico-matemática o conocimiento que los seres humanos adquieren como resultado de sus acciones sobre los objetos. Las operaciones son, de hecho, acciones mentales y están basadas en los dos tipos de experiencia.

c) Trasmisiones e interacciones sociales. Este es otro factor necesario pero también insuficiente. Según Piaget, su importancia debe ser juzgada desde dos puntos de vista: el del desarrollo de la especie y el del individuo. Por un lado, la interacción social ha jugado un papel relevante en el desarrollo mental del ser humano a lo largo de su historia; por otro lado, la interacción social es también un factor necesario para el desarrollo cognitivo del individuo: el intercambio de ideas tiene un papel vital en el proceso de “*descentración*”, un proceso que está siempre en el corazón de los mecanismos que permiten al niño remontar los distintos períodos de su desarrollo cognitivo.

d) El cuarto factor, dice Piaget, es un mecanismo interno de equilibrio o autorregulación. Es algo así como un sistema autocompensatorio mediante el cual el individuo responde a las perturbaciones externas.

Los dos últimos estadios del desarrollo.

Los estadios de desarrollo de Piaget están, probablemente, entre los aspectos mejor conocidos de su teoría, no obstante, merece la pena comentar los rasgos generales de su *teoría de etapas* antes de describir las últimas dos etapas:

- En primer lugar, es importante concebir el desarrollo del individuo como un proceso continuo, sin solución de continuidad, aunque se pueden distinguir algunas etapas en él.
- Este desarrollo no se produce por simple acumulación, sino mediante complejos mecanismos de integración. Cada etapa o estadio se caracteriza, así, por la integración en una nueva estructura de todas las funciones cognitivas básicas (representaciones, acciones y operaciones, concepción del mundo, etc.) Cada etapa marca así un nivel diferente, superior al anterior.
- Existe, también, un orden constante en la sucesión de estas etapas, aunque los individuos varían en su velocidad de desarrollo.
- La teoría de los estadios explica sólo la capacidad general o competencia que un sujeto puede alcanzar a distintas edades, pero no su actuación real en las tareas concretas que realice. Tal actuación está

influenciada por otras variables (el estilo *cognitivo* del sujeto, *decalages* horizontales, dificultades de la tarea, y el grado de familiaridad que el individuo puede tener con el contenido mismo de la tarea).²

Volveremos más adelante sobre esta última idea. Ahora veamos las características de los dos últimos estadios de desarrollo, según Piaget, puesto que nuestro interés preferente recae sobre este último periodo del desarrollo del niño y el adolescente.

- El estadio de las operaciones concretas.

Esta etapa se extiende desde los 7-8 años hasta los 11-12, y se caracteriza por mostrar el primer paso en el proceso de interiorización de las acciones: el niño comienza creando una estructura integral de operaciones que le permite manejarse de una manera lógica en el campo de la realidad; en otras palabras, el niño puede utilizar principios organizativos con materiales concretos de los que posee experiencia directa. Puede clasificar y, por tanto, alcanzar la idea de jerarquía, puede crear secuencias, sustituciones y extraer muchos otros tipos de relaciones, pero todo ello sólo con objetos perceptibles. Al mismo tiempo, el niño ha desarrollado un pensamiento reversible a este nivel y puede por tanto reconocer dos puntos de vista diferentes aunque sea incapaz de coordinarlos.

Los logros son sin lugar a dudas muy importantes, pero existen, todavía, importantes limitaciones en el “niño concreto”: está demasiado ligado a la realidad, él simplemente organiza la realidad sobre la que él actúa y, a diferencia del adolescente, no puede contemplar los hechos reales como realizaciones de hecho en un mundo de transformaciones posibles.

El estadio de las operaciones formales.

Se extiende desde los 11-12 años hasta los 13-14 años. La característica central del pensamiento formal es la relación invertida que se establece ahora entre lo real y lo posible. En este momento el niño o adolescente puede operar primero en el campo de lo posible, antes de ir al de lo real. Utiliza el razonamiento hipotético-deductivo, la deducción se lleva a cabo, por tanto, desde proposiciones

² Véase CARRETERO, M.: “Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales”, *Infancia y Aprendizaje* n° 12, ps. 81-95. Las grandes diferencias que existen en la realización de determinadas tareas según su contenido está claramente explicado en WASON, P.C.: “The Theory of Formal Operations: a Critique” en GEBER, B (ed.): *Piaget and Knowing*. Londres, Routledge and Keagan Paul, 1977.

hipotéticas (no, como antes, necesariamente desde realidades ya percibidas) y extrae de ello sus consecuencias necesarias incluso aunque su verdad provisional no abandone el campo de lo posible.

Este importante cambio es lo que explica los otros rasgos del pensamiento formal: la capacidad de operar mentalmente usando simplemente afirmaciones verbales, y el dominio de la lógica proposicional, que permiten al adolescente llevar a cabo combinaciones sistemáticas de ideas y objetos.

La interpretación piagetiana sobre el desarrollo de conceptos y procedimientos

Como hemos visto hasta aquí, para Piaget, el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción de estructuras cada vez más complejas. Piaget insiste especialmente en la función central que tiene la acción que el sujeto ejerce sobre el medio, para explicar la génesis y desarrollo de esas estructuras del conocimiento, según él, para conocer es preciso actuar. Las acciones son, como se ha dicho, externas (físicas o manipulativas) e internas, es decir, acciones mentales u operaciones (no en vano éstas son conocimiento abstraído de la acción del sujeto sobre los objetos). Así, las operaciones, son algo que el sujeto sabe cómo hacer³. Preocupado sobre todo por estudiar las estructuras comunes a todos los sujetos de un mismo nivel evolutivo, Piaget concentró su esfuerzo en definir las estructuras cognitivas como conjuntos articulados de operaciones lógicas generales. Como ha insistido E. Valls en un trabajo reciente, las estructuras operatorias constituyen sistemas estables utilizados para la comprensión de la realidad, mientras que los procedimientos, en tanto que series de acciones ordenadas a un fin, están en continua movilidad, ya que están siempre orientados a la solución de situaciones o problemas concretos. Los procedimientos, son para Inhelder y Piaget, mecanismos utilizados paso a paso por el sujeto con el fin de llegar a un fin cognoscitivo específico, y tienden a diversificarse y adaptarse a las características de su objeto.⁴ De acuerdo con este punto de vista sobre los procedimientos, y su particular relación con las estructuras operatorias de Piaget, podríamos interpretar que los procedimientos que en estas páginas venimos denominando “de explicación causal e intencional en historia”, pueden considerarse un tipo de operaciones específicas, particularmente adaptadas a las peculiaridades de la explicación histórica; como tales, estarían en última instancia subordinadas a las estructuras (generales y comprensivas) de las operaciones intelectuales según Piaget, pero ni se agotan ni se confunden con ellas. De la misma manera, los procedimientos propios de la investigación-verificación en historia (como en cualquier otra disciplina) constituyen la adaptación a un ámbito concreto y particular, de ciertas operaciones intelectuales comunes a la lógica y métodos del conocimiento racional y científico.

³ Valls, E.: *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, junio de 1990, en particular ps. 128-136.

⁴ *Ibid.*, ps. 136-140.

Este estrecho vínculo entre las estructuras operatorias -generales- del pensamiento, por un lado, y los procedimientos -específicos- referidos a un fin concreto, como por ejemplo, la explicación histórica, tiene importantes consecuencias en relación con el desarrollo y aprendizaje de los conceptos, de acuerdo con las tesis de Piaget. En efecto, para el psicólogo ginebrino, el desarrollo de los conceptos está también íntimamente vinculado al proceso general en el que las acciones y operaciones de los sujetos constituyen uno de los factores principales del desarrollo cognitivo. Todo concepto es una abstracción de los atributos que tienen en común diversos tipos de objetos, situaciones, procesos, relaciones, etc. Sus grados de dificultad dependen de diversos criterios y, sin duda, uno de los más importantes es el tipo de actividad que se requiere para aprenderlos. Por ejemplo: es más fácil aprender el concepto *rueda* que el concepto *velocidad*, ya que el primero es una clasificación de objetos percibidos por observación directa, mientras que el segundo implica una relación definida operacionalmente.

De acuerdo con la teoría de Piaget el aprendizaje de conceptos implica a todo el proceso del desarrollo intelectual. Es verdad que los conceptos están, simbolizados por palabras, pero su aprendizaje exige mucho más que el simple aprendizaje de términos que, por sí sólo no produciría más que una repetición mecánica. Piaget ha demostrado muchas veces que respuestas verbales correctas a menudo ocultan conceptos bastante inadecuados, e insiste constantemente en que el niño no recibe una representación del mundo ya construida por los adultos, sino que tiene que construísela él mismo.

La construcción de conceptos por el alumno sigue, así pues, un proceso de desarrollo caracterizado por la capacidad operativa para procesar información que alcanza en cada etapa de desarrollo. Según Piaget el papel del lenguaje en la formación de conceptos está, al menos antes de la etapa de operaciones formales, subordinado a la interiorización de las acciones: el alumno aprende “haciendo”. Aunque utilicen los mismos términos que los adultos, los niños les atribuyen significados a veces diferentes. Al principio, por ejemplo, un niño asimila la idea de tiempo a sus manifestaciones concretas (identifica, por ejemplo, la altura física con la edad), más tarde podrá abstraer el tiempo de los cambios físicos de su medio ambiente y, finalmente, se mostrará capaz de coordinar tiempo y velocidad de cambio, dando lugar al concepto de tiempo. Este enfoque operacional de la formación de conceptos ha estado presente en los estudios de Piaget sobre la comprensión de los conceptos históricos por los alumnos; algo que trataremos más adelante. Por ejemplo en el estudio de De Silva sobre la formación de los conceptos históricos, se destaca como uno de los factores principales que explicarían los errores conceptuales de los alumnos: “(...) *la ausencia inicial y el subsiguiente lento crecimiento de las cualidades del pensamiento incluyendo el pensamiento racional y el proceso lógico-estructural*”⁵

⁵ DE SILVA, W.A.: “The formation of Historical Concepts through Contextual Cues” en *Educational Review*, nº 24 1972, p. 174.

Al acentuar el componente operativo de la formación de conceptos, Piaget ha sido criticado por otros psicólogos por no haber prestado suficiente atención al diferente uso que los niños hacen del lenguaje. Esto ha sido particularmente destacado en el libro de Donaldson: *Children's Mind*.⁶ Donaldson ha ofrecido numerosos ejemplos de cómo el lenguaje es usado de una manera diferente por los adultos y por los niños; los niños, por ejemplo, cuando interpretan qué se les ha dicho, dan más importancia a las indicaciones no lingüísticas (intenciones, gestos del hablante, etc.) que los adultos. Donaldson sugiere, que ello es debido a que los niños, a diferencia de los adultos, no son capaces de usar el lenguaje aisándolo del contexto situacional en el que se usa. Tomando esto como punto de partida, ha cuestionado muchos de los descubrimientos de Piaget sobre el egocentrismo de los alumnos y su falta de recursos. Muy a menudo, afirma Donaldson, el comportamiento de los alumnos es el resultado de la falta de comunicación entre el entrevistador y el sujeto y no el resultado de deficiencias intelectuales de los alumnos.

Una crítica similar fue hecha por Bruner, cuando escribió que lo que Piaget había hecho era “ (...) una brillante descripción formal de la naturaleza del conocimiento que los alumnos manifiestan en cada etapa de su desarrollo. Estas descripciones están expresadas en términos de la estructura lógica presente en la resolución de los problemas por los niños.... Pero de ningún modo esta descripción formal constituye una explicación o una descripción psicológica del proceso de crecimiento” .⁷ Lo que Bruner subraya es que la explicación de Piaget sobre el desarrollo lógico de los niños, ha proporcionado un inestimable gráfico de su desarrollo, pero que este cuadro por sí mismo dice poco de los mecanismos psicológicos responsables de dicho desarrollo.

En este sentido es conveniente complementar las ideas de Piaget con las tesis de Vygotsky, que han dirigido su atención hacia la relación entre lenguaje y pensamiento. De esta manera podremos atender mejor a dos importantes cuestiones hasta aquí mal resueltas: en primer lugar, la equívoca similitud entre adultos y niños en el uso de términos referidos a conceptos. Bruner, citando a David Page advierte a los profesores que: “ cuando los alumnos dan respuestas erróneas no es a menudo porque estén equivocados, sino porque están contestando a otra pregunta, y la cuestión es averiguar a qué pregunta están respondiendo”⁸; y, en segundo lugar, el papel del lenguaje y la instrucción en dirigir e impulsar el aprendizaje de conceptos científicos, para así, en palabras de Bruner, reestructurar la experiencia y las ideas de los alumnos dentro de sistemas más poderosos de notación y ordenación.

⁶ Fontana/Collins, 1978. En particular ver ps. 58-59.

⁷ BRUNER, J.: *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Massachusetts) Harvard University Press, 1966. p. 7.

⁸ *Ibid.* p. 4

El desarrollo y la instrucción de los conceptos científicos según Piaget y Vygotsky

Vygotsky destaca el papel crucial que desempeña el lenguaje en el proceso de la formación de conceptos. El lenguaje, y en especial el lenguaje de los adultos es un poderosísimo sistema simbólico que guía y reorienta constantemente el proceso de clarificación y abstracción del niño. Es una experiencia bien conocida, por ejemplo, la de observar cómo el niño entre 4 y 5 años va poco a poco, corrigiendo el sentido de términos como “mañana”, “hoy”, “ayer”, al principio utilizados de forma vaga y confusa y cada vez afinando más su sentido y acercándose con más precisión al que les asignamos los adultos. Vygotsky dirá que esa función de guía y organizador del pensamiento que cumple el lenguaje adulto se hace mucho más evidente con los conceptos científicos. Estos no pueden desarrollarse espontáneamente como los conceptos cotidianos, por la simple interacción social, sino que necesitan instrucción formal. Sin embargo en su proceso de construcción, los conceptos científicos (por ejemplo, “Monarquía Absoluta”, “Parlamentaria”, etc.) establecen una rica interacción con los conceptos espontáneos (por ejemplo “rey”). Su proceso de desarrollo sigue direcciones opuestas: el concepto de “rey” se va precisando y matizando gracias a la instrucción, y al contrario, los conceptos científicos -al principio términos casi vacíos- se van progresivamente “rellenando” de experiencia y significado gracias a los conceptos cotidianos. Como señala el psicólogo ruso: “(...) *el desarrollo de los conceptos espontáneos procede hacia arriba, y el desarrollo de los conceptos científicos hacia abajo*”⁹.

De este modo los conceptos científicos proporcionan al alumno un marco de generalizaciones sistemáticas, de conceptos jerárquicos organizados, gracias a los cuales su conocimiento de la realidad no solamente se hace más preciso y ampliado, sino que a la vez, permite al alumno liberarse de la experiencia concreta, elevar su perspectiva y lograr así conciencia y control de su propio pensamiento; en otras palabras, le permite, según Vygotsky, acceder al pensamiento abstracto.

Piaget escribió algunos comentarios a la obra de Vygotsky, en la que señalaba dos principales críticas. La primera, que es cierto que la instrucción impulsa el desarrollo intelectual y conceptual de los alumnos, pero sólo si ésta se adecúa al desarrollo espontáneo del niño: “ *Por tanto, yo no creo, como Vygotsky parece creer, que los conceptos nuevos, incluso a nivel escolar, se adquieran siempre mediante la intervención didáctica de los adultos. Esto puede ocurrir, pero existe una forma de instrucción mucho más productiva: las llamadas escuelas “activas” tratan de crear situaciones, que a pesar de no ser en sí*

⁹ VYGOTSKY, L.S.: *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts: Institute of Technology, 1962, p. 108.

mismas “espontáneas”, evoquen en el alumno situaciones pasadas de elaboración espontánea, si se consigue no sólo despertar su interés, sino también presentar el problema de manera que se corresponda con estructuras que el alumno ya había creado por sí mismo”. (El subrayado es nuestro)¹⁰. En segundo lugar, Piaget critica a Vigotsky su concepción del proceso de abstracción como un esquema lineal que procedería por la “generalización de percepciones”, gracias a las estructuras organizativas que poseen las jerarquías conceptuales. Piaget señala que el desarrollo de la abstracción descansa en el proceso de construcción de operaciones, dentro de esquemas estructurales progresivamente más capaces y poderosos.

En nuestra opinión Piaget concede mucha importancia al proceso de maduración espontánea del alumno e infravalora el papel de la instrucción. Parece sugerir que a la instrucción sólo le cabe la función de ampliar y acelerar lo que el desarrollo espontáneo ya ha conseguido. Es cierto que la metodología de enseñanza debe promover la actividad física y mental de los alumnos, trabajando desde el nivel de las capacidades operativas del alumno e impulsándolas; pero no, como parece sugerir Piaget en la cita anterior, situándose a la espera del desarrollo espontáneo del alumno. Creemos que, aún cuando la maduración establece unos límites evidentes, la instrucción juega un papel clave, no meramente subsidiario, pues ha de introducir al alumno nuevos conceptos que actúen como instrumentos organizadores y guías del conocimiento. desarrollos más recientes de otras perspectivas y teorías de la psicología cognitiva y del aprendizaje tratan de buscar fórmulas de ensamblaje entre desarrollo y aprendizaje. La “Teoría del aprendizaje verbal significativo” de D. Ausubel, o la “Teoría de la elaboración” de Merrill y Reigeluth han desarrollado ampliamente esta posición, logrando que la enseñanza vuelva a conceder a la instrucción expresa de conceptos y principios teóricos el lugar destacado en el aprendizaje que la psicología genética le había discutido.¹¹

Ahora bien, por otra parte, creemos que Piaget tiene razón al afirmar que el proceso de desarrollo cognitivo implica una gran actividad por parte del sujeto. El desplazamiento hacia más altos niveles de generalización no es sólo cuestión de recibir por instrucción conceptos abstractos, como podría entenderse leyendo a Vigotsky; para asimilarlos el alumno tiene que operar mentalmente y reconocer la información de una manera diferente. Sólo este proceso operacional conduce, después de un largo proceso, a la asimilación de los conceptos más complejos, lo que a su vez permite que el alumno reorganice los conceptos dentro de sistemas de generalización más complejos y que logre un control deliberado de sus propios pensamientos.

¹⁰ PIAGET, J.: *Comments on Vygotsky's Critical Remarks*, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1962, p.11.

¹¹ Véase COLL, C. : *Marc curricular per a l'ensenyament obligator*, Barcelona, Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 1986, especialmente ps. 16-21.

En suma, estas apretadas consideraciones en torno a las tesis de Piaget y Vigotsky a propósito del desarrollo intelectual parecen aconsejar una posición equilibrada ante la función que desempeñan conceptos y procedimientos (las operaciones de Piaget). Sin los conceptos, el trabajo exclusivamente con procedimientos se acaba convirtiendo en una gimnasia intelectual carente de orientación o en un inductivismo insensato; pero sin los procedimientos, los conceptos simplemente no se asimilan. Veamos, a continuación, hasta que punto este panorama general que acabamos de describir, se corresponde con las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la comprensión y el aprendizaje de la historia.

Hasta aquí, el proceso psicológico responsable del desarrollo cognitivo y conceptual del niño ha sido tratado en términos muy generales. Debemos ahora centrarnos en el estudio del desarrollo específico del pensamiento y la comprensión que los alumnos tienen de la historia. Al revisar parte de la literatura que existe sobre el tema, el propósito principal de este capítulo es el de analizar los procesos responsables del desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica en los alumnos.

Como concluimos anteriormente, que los alumnos dominen tanto las funciones intelectuales más complejas como los conceptos científicos, dependía de su desarrollo cognitivo espontáneo -el proceso de construir operaciones lógicas usando estructuras cada vez más complejas- pero que este desarrollo espontáneo no era suficiente por sí solo para lograr tal dominio. Vimos que era también necesario -a través de una instrucción apropiada- proporcionar al niño los instrumentos conceptuales necesarios para guiar y canalizar el desarrollo espontáneo. Ahora bien, si ese argumento fuera cierto, se podría esperar que también lo sea aplicado a la comprensión y al pensamiento histórico. Así pues, las preguntas que deben ser contestadas, se podrían formular de la siguiente manera: *primero* ¿Hasta qué punto es el pensamiento operativo lógico el único proceso responsable del desarrollo del pensamiento y de la comprensión histórica de los alumnos? y *segundo* ¿En qué sentido puede la enseñanza de conceptos desarrollar el pensamiento histórico y mejorar su conocimiento del pasado humano?. Para empezar a encontrar algunas respuestas a estas preguntas, vamos a analizar y discutir en las siguientes secciones algunos trabajos de investigación sobre el pensamiento y comprensión histórica de los alumnos.

II. INVESTIGACIONES PIAGETIANAS SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ADOLESCENTES.

El desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica de los alumnos.

Ha habido un número significativo de investigaciones sobre el pensamiento histórico de los alumnos que han aplicado la teoría que Piaget formuló sobre desarrollo cognitivo. Así pues, estas investigaciones han utilizado los estadios de desarrollo de Piaget como criterio central para caracterizar el pensamiento histórico de los alumnos. Los niveles de pensamiento lógico alcanzados por los alumnos se han estudiado a través de dos tareas principales:

- a) La capacidad para operar con un número determinado de datos en sus explicaciones y el uso que hacen del razonamiento sobre posibilidades en las mismas;
- b) El nivel de comprensión conceptual de los términos utilizados habitualmente en los relatos históricos, tales como: “Rey”, “comercio”, “depresión económica”, etc.

Vamos a considerar por separado estos dos campos diferentes de investigación.

Investigación sobre la explicación histórica de los alumnos

E.A. Peel es, probablemente, uno de los investigadores mejor conocidos en este campo. Su área principal de trabajo se ha centrado sobre el desarrollo de las capacidades de pensamiento y juicio en los adolescentes, aunque sus estudios están muy relacionados con el pensamiento y la explicación histórica. Comenzó usando historias cortas, para evaluar la comprensión de los adolescentes. Las respuestas a las preguntas fueron clasificadas en dos grandes categorías en paralelo con los estadios de desarrollo de Piaget: pensamiento *descriptivo* y *explicativo*.¹² Peel vincula el *pensamiento descriptivo* con el estadio de las operaciones concretas. Los alumnos en este nivel pueden operar estableciendo relaciones entre los datos del problema, pero están limitados al contenido presente explícitamente; no son capaces de operar con otros datos posibles ni concebir posibilidades alternativas. Tal como lo expresó algunos años después: “*Descripción (...) simplemente conlleva una relación de los fenómenos y la conexión de sus*

¹² PEEL, E.A.: “Intellectual Growth during Adolescence”, *Educational Review*, vol.17. n.3, 1965, ps. 169-180.

partes sin referencia a otras ideas, analogías, semejanzas o circunstancias contiguas".¹³ Mientras que el *pensamiento explicativo* exige un pensamiento operativo formal: "*Por otra parte la explicación requiere la imaginación y la evocación de ideas independientes a las que se refieren los detalles del fenómeno (...) Las ideas son tratadas como posibilidades o hipótesis y su proceso de evaluación lleva a la aceptación, modificación o rechazo de éstas*".¹⁴

Peel describió el proceso del pensamiento explicativo como una unidad compleja que incluye estos cuatro operaciones:

(1) Imaginar distintas explicaciones posibles relacionadas con ideas externas, conceptos o incluso leyes, aunque él no hizo mención expresa a las leyes históricas.

(2) Elegir una o más de estas posibilidades que sean adecuadas para la resolución del problema (planteamiento de hipótesis)

(3) Eliminar de manera sistemática las alternativas no deseadas (comprobación de las hipótesis imaginadas)

(4) Hacer deducciones e inferencias en relación con los datos del problema a partir de las hipótesis¹⁵

En términos generales, Peel sugirió que el paso del modo de pensamiento descriptivo al modo explicativo puede impulsarse en alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años.

R.N. Hallam, obtuvo resultados parecidos en sus investigaciones. Hallam pasó un test basado en tres pasajes históricos a cien estudiantes voluntarios de entre 11 y 16 años - veinte alumnos por cada uno de los primeros cinco cursos de una escuela rural mixta. Los textos presentaban puntos de vista diferentes en torno a cuestiones sobre las que se les hacían -preguntas como ésta: *¿Crees que Guillermo el Conquistador era un hombre cruel? ¿Por qué?*. En base a las razones expuestas por cada alumno, se categorizaron los niveles de pensamiento de éstos, de acuerdo con una escala de nueve puntos que cubría desde el pensamiento pre-operacional hasta el operacional formal. Los criterios utilizados para distinguir los niveles de pensamiento concreto, intermedio y operacional formal fueron muy similares a los

¹³ PEEL, E.A.: *The Nature of Adolescent Juggement*, Granada, 1971, p.26.

¹⁴ PEEL, E.A.: "Some problems in the Psychology of History Teaching (I&II)" en BURSTON, W.H. Y THOMPSON, D. (Eds.): *Studies in the nature and Teaching of History*. Londres, Routledge and Keagan Paul,LTD, 1967, ps. 182-3.

¹⁵ *Ibid*, ps. 183-186.

utilizados por Peel para distinguir entre el pensamiento descriptivo y el explicativo. En general Hallam halló que si bien podría decirse que el pensamiento concreto empieza a los doce años, el pensamiento operacional formal no suele comenzar hasta los dieciséis.¹⁶

En esta misma perspectiva de trabajo, merece la pena referirnos a los primeros trabajos de **M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio** sobre el pensamiento histórico de los adolescentes. En un trabajo firmado por Pozo y Carretero¹⁷ el objetivo era analizar cómo se desarrolla la capacidad para formular y comprobar hipótesis históricas al final de la infancia y en la adolescencia. El método consistía, básicamente, en grabar entrevistas a 56 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, cada una de las cuales tenía una duración aproximada de 30 minutos. El test trataba sobre un caso histórico ficticio, en el que se exponía que en el año 1930 un gran número de los habitantes de la isla Ada emigraron al extranjero. A los alumnos se les dio una tabla con los datos de las migraciones ocurridas en dicha isla durante la década comprendida entre 1920-30. Más tarde, cada alumno recibió por separado 5 tarjetas que contenían fragmentos de información resumida sobre ciertos factores relacionados con la emigración. Por ejemplo, la información de la tarjeta número 3 decía así: “*En 1930, Ada (nombre de la isla ficticia) sufrió una pertinaz sequía, sus efectos destructivos fueron similares a los que provocaron las sequías de 1921 y 1925. Aunque la peor de todas tuvo lugar en 1924*”.

Tras leerla el entrevistador preguntaba al alumno si había sido o no causa importante de la emigración masiva de 1930. Para responder el alumno debía cotejar esta información con los datos de la tabla y deducir si estaban o no relacionados directamente. Las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en los siguientes cuatro estadios:

1er nivel: Total ausencia de razonamiento hipotético, tanto en la formulación como en la verificación. Incapacidad para operar con más de un factor al mismo tiempo.

2º nivel: Estrategia descriptiva: los alumnos muestran ideas preconcebidas, explícitamente o no, y tratan de relacionar los datos más favorables a esas ideas. No aprecian contradicciones, y por tanto, no verifican sus ideas, simplemente las corroboran.

3er nivel: En este nivel los alumnos pueden proponer hipótesis adecuadas aunque son incapaces de seguir un riguroso control de variables. De hecho las variables que corroboran sus explicaciones tienen para ellos más peso que las que las contradicen.

¹⁶ HALLAM, R.N.: “Logical Thinking in History”, *Educational Review*, 19, 1967, ps.183-202.

¹⁷ “El Adolescente como investigador” *Infancia y Aprendizaje*, 23, 1983, ps. 75-90.

4º nivel : Formulación más explícita y exhaustiva de hipótesis que en los estadios previos y un riguroso control de variables.

Las conclusiones de esta investigación podrían resumirse así:

- a) Los estadios de Piaget sobre desarrollo cognitivo pueden aplicarse también al desarrollo de la comprensión histórica de los alumnos.
- b) Los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget, cuando se aplican a tareas o problemas históricos se alcanzan más tarde que en otras disciplinas científicas.
- c) El razonamiento hipotético-deductivo no está ni generalizado ni consolidado después de los 15 años.
- d) La capacidad de formular hipótesis se alcanza antes que la de verificarlas.

Investigación sobre la comprensión de conceptos por los alumnos.

Otra línea de investigación que ha recibido una atención relevante en las investigaciones piagetianas es la que intenta evaluar el desarrollo de la comprensión de los conceptos históricos por los alumnos.

Peel señaló que los conceptos dan origen a tres fuentes de dificultad para entender la historia: una tendencia a sobre-generalizar la aplicación de conceptos y generalizaciones a hechos concretos, instituciones, etc.; una tendencia a confundir el sentido histórico de algunos términos con el significado que les damos actualmente; y, finalmente, la confusión en que caen los estudiantes cuando se les introducen nuevos conceptos de forma inapropiada.

La mayoría de los estudios de investigación se han orientado hacia la evaluación del desarrollo de los conceptos históricos. Peel ha analizado la investigación llevada a cabo por Coltham sobre la comprensión de 6 palabras tales como: *rey, invasión, comercio, etc.*, por niños de primaria. El autor sugirió una clara progresión según la edad, desde los niveles más bajos, en los que se captan aspectos concretos y -rasgos estáticos- de los conceptos (ej. *rey con pompa y poder*) hasta los niveles en los que empiezan a captar cambios, relaciones y aspectos abstractos (ej. *los reyes usaban su poder, pero ya no o un rey debe gobernar su país con un gobierno*)

A partir de estos resultados, Peel concluye distinguiendo 4 niveles de desarrollo en la comprensión de los conceptos históricos de los alumnos: “ (...) comenzando con aspectos irrelevantes y no esenciales, continuando con aspectos concretos, más adelante con el reconocimiento parcial de las cualidades formales esenciales y finalmente, en el nivel más maduro, mostrando una total conciencia de la relación recíproca, de doble dirección entre una persona y su sociedad que aparece implícita en la mayoría de los conceptos sociales”.¹⁸

Basándose en esos cuatro criterios, **De Silva** intentó evaluar el nivel de comprensión histórica de los adolescentes sirviéndose de los estadios piagetianos. Pasó un test a 160 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años¹⁹. El test estaba formado por diez pasajes, cada uno de los cuales llevaba una palabra codificada artificialmente, y que significaba un concepto económico o político que los estudiantes tenían que deducir por el contexto.

Las respuestas se catalogaron en los siguientes cuatro niveles:

- 1) *Respuestas lógicamente restringidas* que denotaban una gran falta de comprensión del pasaje.
- 2) *Conceptualización circunstancial*, caracterizada por respuestas que intentaban adivinar los términos utilizando solamente uno de los aspectos de la información disponible, y que no conseguían captar los rasgos esenciales.
- 3) *Posibilidades lógicas*. En este nivel las respuestas de los alumnos muestran ya una capacidad tanto para combinar dos o más datos de la información como para considerar varias alternativas de respuesta posibles.
- 4) *Conceptualización deductiva*, alcanzada por aquellos alumnos que eran capaces de explorar de una forma sistemática la información, averiguando la solución por medio de un razonamiento hipotético-deductivo.

De Silva encontró que hay diferencias significativas en el nivel de comprensión entre los grupos de alumnos con edades inferiores a 14 años y aquellos de entre 15 y 16 años, y concluyó que el “*punto de ruptura parece situarse entre los 14 y los 15 años.*” Finalmente, al analizar los resultados de su estudio de investigación, De Silva nos ha proporcionado una buena síntesis la visión Piagetiana sobre el

¹⁸ PEEL, E.A.: *op. cit.* 1967, ps.169-170.

¹⁹ DE SILVA, W.A.: “The Formation of Historical Concepts Through Contextual Clues”. *Educational Review*, v ol. 24, n. 3, 1972, ps. 174-182.

desarrollo conceptual e intelectual. Sus descubrimientos, según afirmó, confirman el diagnóstico y las categorías de pensamiento que Peel había propuesto para el análisis de las interpretaciones erróneas que los alumnos hacen de esos conceptos que les son introducidos mediante textos: “ *Peel (1965, p.178) sucintamente apunta hacia la raíz del problema de la siguiente manera: (...) el niño puede recibir información real por tales medios (textos) sólo si se encuentra en una situación en la que puede entender esa información. Esta situación requiere que la nueva información sea presentada en una forma que no requiera más que la estructura de acción que el niño ha formado ya. El niño hará con esta información lo que pueda en virtud de su nivel particular de desarrollo -pero puede que esto no sea lo que pretende el adulto. De aquí la llamada discrepancia entre el lenguaje y el pensamiento*”. ²⁰ (El subrayado es nuestro)

Estas últimas observaciones ofrecen, en mi opinión, un buen resumen de los estudios de investigación piagetianos sobre el desarrollo conceptual de los alumnos en historia. Estos descubrimientos serán tratados de nuevo más adelante, una vez que la evidencia de otros estudios sobre el pensamiento y la comprensión de los alumnos de la historia hayan sido considerados, aunque consideramos que algunos comentarios a modo de resumen, podrían ser de utilidad aquí.

Discusión

Está ampliamente aceptado que los análisis piagetianos han hecho a los profesores de historia más conscientes de las dificultades inherentes al aprendizaje de la historia: ésta exige un elevado dominio del lenguaje, se refiere a un mundo de adultos ajeno a la experiencia de los alumnos, requiere un razonamiento sobre probabilidades y un pensamiento hipotético-deductivo proposicional muy complejo, sin que -como muchas veces sucede con las disciplinas experimentales- exista la posibilidad de comprobar de forma perceptiva la verdad o falsedad de las hipótesis. Los estudios sobre el pensamiento lógico operativo en historia han ofrecido, también, suficientes argumentos para afirmar que la interpretación y comprensión de los textos históricos depende en gran medida de la capacidad de los alumnos para extraer los vínculos proposicionales lógicos entre las ideas o las oraciones que configuran el argumento del pasaje. De manera similar, hay razones también para afirmar que tanto el significado que los alumnos asignan a los términos históricos como el nivel de comprensión que logran de los textos en los que se utilizan esos términos, dependen en parte del nivel de inteligencia operativa que han alcanzado. En este sentido se puede afirmar que el desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica depende en buena medida del desarrollo cognitivo general de los alumnos. De este modo, las

²⁰*Ibid.* ps.180-181.

investigaciones piagetianas han mostrado a los profesores de historia que el aprendizaje no puede ser resultado de una actitud pasiva por parte del alumno y que el verdadero aprendizaje requiere estrategias activas capaces de desafiar y desarrollar el marco de las estructuras cognitivas de los alumnos. Sin embargo, hay aspectos en estas investigaciones que no acaban de convencer a los profesores de historia. En primer lugar, los resultados obtenidos son muy insatisfactorios (casi demasiado insatisfactorios), tanto que se distancian mucho de los resultados y de la impresión que tenemos diariamente de los que son y no son capaces de hacer nuestros alumnos. En segundo lugar, las pruebas de estas investigaciones se llevan a cabo con un tipo de tareas, poco o nada comparables a los ejercicios habituales en la clase. La impresión global es la de que estas investigaciones están todavía poco “aclimatadas” a las peculiaridades de nuestra materia, y parecen recién importadas de otros contextos disciplinares.

La segunda cuestión importante que este capítulo tiene la intención de analizar se refiere al papel que la enseñanza de conceptos juega en el desarrollo de la comprensión histórica de los alumnos. Los resultados que proporcionan las investigaciones piagetianas sobre el pensamiento histórico ni respaldan ni contradicen el importante papel que, a mi juicio desempeña la instrucción conceptual. Sin embargo, ofrecen cierta base para pensar que la enseñanza de conceptos puede contribuir significativamente al desarrollo de la comprensión histórica. En este sentido el análisis de Peel sobre el nivel *explicativo* del pensamiento es particularmente adecuado. En efecto, en él se distingue el pensamiento *descriptivo* (o concreto) del *explicativo* (o formal), y se señala que sólo el último conlleva la capacidad de explicar unos hechos determinados considerando diferentes posibilidades de explicación a partir de *ideas externas* (razonamiento hipotético-deductivo y de posibilidad); desde este punto de vista es posible aceptar que el pensamiento operativo formal es necesario para alcanzar explicaciones maduras. Sin embargo, cabe argüir que aunque necesario, el pensamiento formal no es suficiente para lograr explicaciones históricas mínimamente apropiadas. Obviamente, el elemento crucial parece ser en este caso, la calidad de las ideas o los conceptos que sean seleccionados para explicar los fenómenos históricos en cuestión. Ahora bien, si el problema fuera simplemente éste, podría solucionarse con relativa facilidad, diríamos: “*Desarrollemos primero la inteligencia operativa de los alumnos, para así poder concentrarnos después en enseñarles los conceptos adecuados*”. Pero el problema es más complejo de lo que en un principio pudiera parecer. Como Vygotsky y otros autores han señalado, la cualidad de ciertas ideas en forma de asunciones o pre-concepciones puede incluso impedir el razonamiento operativo lógico.

Si este argumento es sólido -y en las investigaciones que seguidamente se analizan creo que se ofrecen suficientes datos para respaldarlo- se podría afirmar, primero, que el desarrollo del pensamiento histórico debe sustentarse sobre algo más que sobre el simple desarrollo lógico operativo y, segundo, que la preocupación de los profesores por los conceptos -tanto en el sentido de las conceptualizaciones de los

alumnos como en el de conceptos históricos que deben ser enseñados- es de vital importancia en la enseñanza de la historia.

III. INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS EXPLICACIONES CAUSALES EN HISTORIA

Como vimos en el Capítulo 1, tras las primeras investigaciones en línea con la psicología genética, se fueron abriendo nuevas vías de estudio sobre el pensamiento histórico de los adolescentes. Dos nuevas trayectorias, que tienen en común la voluntad de marcar cierta distancia con respecto a la etapa anterior, se han ido abriendo: la una preocupada por definir mejor las peculiaridades del pensamiento y la explicación histórica; la segunda, investigando el papel que juegan los conceptos interpretativos en el desarrollo del pensamiento histórico.

Dentro del primer grupo de trabajos se constata un señalado interés por plantear sus investigaciones y diseñar las pruebas correspondientes teniendo más en cuenta las particularidades del conocimiento histórico. Un buen número de los trabajos publicados en Inglaterra a partir de 1978, definen en buena medida su marco teórico en negativo, es decir, distanciándose del marco establecido por los estadios operativos de Piaget. Se ha hecho así un esfuerzo muy valioso por determinar aquellos rasgos privativos de la historia como disciplina, que hacían inapropiada la utilización de la lógica operativa de la psicología genética. Casi siempre, esta nueva orientación de la investigación hacia fórmulas más acordes con la naturaleza de la disciplina histórica ha sido defendida desde posiciones que concebían la historia - digamos de una forma esquemática- más como una disciplina humanista y menos como ciencia social. No es extraño, por ejemplo, que las críticas más señaladas contra las investigaciones piagetianas alegaran que la comprensión histórica requiere desarrollar, más que un pensamiento lógico, un pensamiento "asociativo e intuitivo", como proponen Watts, y Booth, M.²¹; o como P. Lee (cuyo trabajo comentaremos en el próximo apartado), quien frente a la explicación causal, defiende que la comprensión por empatía de acciones individuales es el rasgo más definitorio de la explicación histórica²².

Evidentemente, no todos los trabajos se plantearon con esta o similar orientación. Lo autores que han profundizado, por ejemplo en la comprensión por los alumnos de las explicaciones causales en historia no han subrayado tan claramente su ruptura con la etapa anterior, aunque sí han buscado, desde luego, que el

²¹ WATTS, D.G.: *The Learning of History*, London: Routledge & Keagan Paul, 1972; pero sobre todo, M. BOOTH, quien ha aplicado las tesis de Watts en sus investigaciones y es, seguramente uno de los autores que más acentúan la crítica a los estudios piagetianos. De éste autor, véase en concreto: "Inductive Thinking in History: The 14-16 Age Group" en JONES, G. and WARD, L. (eds.): *New History, Old Problems: Studies in the teaching of History*. Swansea: University College of Swansea, 1978, y el más reciente: "Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching" en PORTAL. CH.: (Ed.): *op. cit.*, 1987, ps.22-38.

²² Véase LEE, P.J.: "Explanation and Understanding in History" en DICKINSON, A.K. & LEE, P.J. (eds.): *op. cit.*, 1978, ps. 72-93.

diseño de sus investigaciones se acomodara más a las peculiaridades que parece presentar la explicación causal en historia. En esta línea están por ejemplo los trabajos de D. Shemilt y Pozo, Carretero y Asensio que a continuación vamos a comentar.

Una segunda perspectiva de estudio que claramente se constata en recientes investigaciones, trata de analizar el papel que juegan los conceptos interpretativos en la comprensión de la historia por los alumnos. Esta nueva vía de estudio muy condicionada por los estudios cognitivos más recientes, basados en la comparación entre la resolución de problemas por expertos y novatos ha puesto de manifiesto, por un lado, que pese a la importancia que pueda tener el desarrollo cognitivo del individuo, “*una de las causas más importantes de la resolución inadecuada de problemas formales es precisamente la influencia de las ideas previas de los alumnos y su relación con el contenido de dichos problemas*”.²³ Pero además, estos estudios muestran cómo las redes conceptuales y la información específica sobre la tarea de que disponen los expertos, marca grandes diferencias frente a otros sujetos que, pese a su evidente desarrollo intelectual (pueden ser, por ejemplo, expertos en otra área de conocimiento), no dominan las teorías y conceptos interpretativos como los expertos. En esta línea, se sitúan por ejemplo los dos trabajos sobre explicación causal de Pozo, Carretero y Asensio que analizamos en este mismo apartado y también mi estudio sobre conceptos y explicación por empatía que se comenta en el apartado siguiente.

Tras esta presentación de la perspectivas seguidas por la investigación reciente sobre la comprensión de la historia por los adolescentes, pasemos ya a analizar los trabajos relativos a la explicación causal.

D. Shemilt (1980): La construcción por los adolescentes de la narrativa histórica

D. Shemilt, director del departamento de educación del Trinity and All Saints College de la Universidad de Leeds, fue durante varios años coordinador nacional del Proyecto *History 13-16* y director del estudio de evaluación del proyecto. Ese estudio de evaluación proporcionó una masa muy grande de datos, en cuyo análisis Shemilt ha estado trabajando largos años. Aparte del “*History 13-16*”. *Evaluation Study*,²⁴ donde se recogen los resultados generales de la evaluación del proyecto, Shemilt ha ido publicando en sucesivos artículos análisis más pormenorizados sobre la forma en que los alumnos captan y van construyendo los grandes “conceptos estructurantes” o nociones básicas de la metodología de la historia:

²³ CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. : “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva” en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *op. cit.*, 1989, p. 23.

²⁴ Edinburgh, Holmes McDougall, 1980a.

"The Devil's Locomotive"(1980)²⁵ fue dedicado a analizar la forma en que los alumnos adolescentes entienden la explicación histórica; en "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom" (1984)²⁶, la forma en que éstos explican por empatía los actos y pensamientos del pasado;; finalmente en "Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History" (1987),²⁷ ha analizado la forma en que entienden los métodos historiográficos de trabajo con las fuentes.

Una de las constantes de los modelos de desarrollo propuestos por Shemilt en relación con el aprendizaje de estas nociones, es que éstos se basan no tanto en la forma en que los alumnos resuelven problemas o explican un hecho histórico, sino en las **ideas** que subyacen a sus explicaciones. Este rasgo característico tiene directa relación con la metodología utilizada en la evaluación del proyecto *History 13-16* y de la forma como se tomaron los datos. Se realizaron tres tipos de estudios, con dos grandes grupos de alumnos (los que habían seguido el proyecto *History 13-16* y los que habían seguido un programa tradicional de historia). Dos consistieron en pruebas escritas sobre la comprensión de las nociones evidencia, causación, mientras que el tercero y último se basó en entrevistas realizadas con una selección de 156 alumnos de los 1000 que habían realizado los tests anteriores. Los 156 alumnos formaban 78 parejas homogéneas en cuanto a coeficiente intelectual, sexo y contexto socio-cultural; en cada una, un alumno había seguido el proyecto *History 13-16* y el otro no.²⁸ En las entrevistas, el entrevistador hacía preguntas al alumno a partir de las respuestas que éste había dado en las pruebas escritas; se trataba de que explicara por qué había respondido así, qué ideas eran las que le hacían pensar así, etc. En las numerosas transcripciones de las entrevistas que aparecen en los trabajos de Shemilt para ilustrar los niveles de explicación se ven ejemplos constantes de cómo se desarrollaban éstas. Por ejemplo, a propósito de la noción de causa:

ENTR. : ¿Pero qué significa la palabra causa en historia? La has estado utilizando con mucha libertad.

¿Qué es una causa?

SUJ. : ... No sé realmente cómo describirlo,... es... ¡No sé!

ENTR. : ¿Cómo explicas las cosas en historia?

SUJ. : Sólo hay que escribir lo que ocurrió.

ENTR. : ¿Te preguntas alguna vez por qué ocurrieron?

SUJ. : No, ...sé por qué ocurrieron (...)

²⁵ *The Australian History Teacher*, nº 7, ps. 12-25, 1980b.

²⁶ En DICKINSON, A.K., LEE, P.J. and ROGERS, P.J. (eds.): *Learning History*, London : Heinemann Educ. Books, 1984, ps. 39-84.

²⁷ En PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 39-61.

²⁸ *History 13-16". Evaluation Study*, 1980a, ps. 10 y 11 y "The Devil's Locomotive", 1980b, p. 14.

ENTR. : *(Le hace gestos para que siga)*

SUJ. : *Porque ocurrió, como cualquier otra cosa.*

(...)" .²⁹

Los tres artículos citados apuntan en una misma dirección: descubrir a través de las entrevistas la forma en que los alumnos entienden las reglas del juego de la historia, y mostrar cómo se tiende a dar por hecho que alumnos y profesores atribuyen idéntico sentido a nociones como “causa”, “cambio”, etc. cuando, en realidad los alumnos, dice Shemilt, muestran errores fundamentales de comprensión de la lógica de la historia.

Del análisis de los datos de las entrevistas Shemilt propone cuatro modelos o niveles, que él califica de “*poco más que imágenes lingüísticas impresionistas*” (p.14) con las que trata de expresar cómo entienden los alumnos el relato histórico.³⁰

NIVEL 1

En este primer nivel los alumnos no aprecian la necesidad de explicar por qué ocurren los hechos históricos, los hechos simplemente ocurren, y el trabajo del historiador es consignarlo por escrito. Como muestra el ejemplo transcrito anteriormente, para el alumno no tiene sentido preguntarse por qué ocurren los hechos históricos, Shemilt distingue un paso algo más avanzado en este mismo nivel, en el que el término “causa” se concibe ya como el simple vínculo existente entre hechos contiguos en el tiempo. “*Una causa es simplemente lo que va delante*” . (p.15) Los hechos están ordenados en serie, como los números, y no hay todavía una concepción de causa como relación de condicionamiento o determinación entre los hechos. “*Generalmente, indica Shemilt, (estos alumnos)no pueden acomodar la noción de causación múltiple*”. (p.15)

NIVEL 2

“ *En este estadio conceptual se contempla la narrativa histórica incorporando una lógica austera, calvinista (...) se piensa que todo está conectado, todo apunta inexorablemente a aquí y ahora (o al momento en que el programa de historia se detenga), todo es relevante y no hay finales inciertos*” .(p.16) Por ejemplo, muchos alumnos se representan mentalmente la evolución histórica como una cadena. En este nivel, los alumnos han desarrollado un sentido mecanicista primitivo de las relaciones entre los hechos. Estos no existen ya porque sí, como en el nivel 1 (de acuerdo con una especie de necesidad existencial), sino que los hechos anteriores hacen necesaria su existencia. Para Shemilt, en este

²⁹ The Devil's Locomotive", p. 14 y 15.

³⁰ Las referencias de página en las citas que aparecen en estos niveles pertenecen todas al artículo “The Devil's Locomotive”.

nivel “ ‘causación’ se construye todavía en términos de ‘agentes’, como una fuerza o potencia intrínseca en los acontecimientos significativos, la lógica interna del relato se contempla como independiente del contexto “. (p.18) Otro elemento que da a la historia esa lógica de hierro y fatalista es que toda vez que el historiador conoce “a posteriori” los resultados, el conocimiento histórico parece así acabado y completo.

NIVEL 3

Este nivel marca importantes cambios, según Shemilt, en la comprensión por los alumnos de la lógica histórica. Los alumnos asumen dos principales ideas: primero, que los hechos históricos ocurren sucesivamente y también al mismo tiempo y, segunda, que la historia proporciona una imagen selectiva de lo ocurrido, no de todo lo ocurrido. “*Los acontecimientos históricos se ven como hechos únicos, porque la compleja combinación e interacción de los factores no es probable que se repita otra vez (...) (los hechos) no son ya inevitables, pues el torbellino de los acontecimientos da lugar a hechos fortuitos y a reacciones y yuxtaposiciones impredecibles*” . (ps. 18 y 19)

El alumno en este nivel asume varias ideas sobre la causación, entre las que destacamos estas dos:

- 1) La noción de causa equivale a la de fuerza, un concepto más relacionado con la física que con la historia.
- 2) La interacción entre factores se produce en contextos particulares y concretos, por eso la historia es una ciencia inexacta.

Según Shemilt el razonamiento en este nivel atestigua claramente el nivel operativo formal de Piaget; su razonamiento es adecuado, pero no suficiente para entender correctamente la historia, Shemilt hace notar que: “*(...) el hecho de que (el pensamiento operativo formal) lleve a una construcción positivista y, por tanto inapropiada, de la historia sugiere que el desarrollo de unas destrezas generales de pensamiento, incluso en el contexto de una disciplina, no garantiza una comprensión satisfactoria de esa disciplina. Los alumnos necesitan aprender a pensar, pero necesitan también pensar históricamente, y eso tiene un componente relativo a las “ideas” además de al “raciocinio”* .(p.19)

NIVEL 4

En este nivel los alumnos comienzan a adquirir una vaga noción de PERIODO, como algo más que una conexión cronológica. Los hechos históricos no pueden disociarse de sus contextos específicos “*A diferencia de las matemáticas, la lógica interna de la historia no es constante por encima del tiempo y el espacio (...) (por eso) una explicación que tiene sentido en un periodo puede no tenerlo en otro*” Los datos de la evaluación muestran que las matemáticas y las ciencias de la naturaleza proporcionan a los alumnos los modelos de explicación más poderosos y atractivos, y que a todos les cuesta mucho diferenciar la lógica de estas ciencias de la lógica de la explicación histórica.

**Tabla comparativa de las concepciones que tienen los adolescentes
de la narrativa histórica, según D. Shemilt ³¹**

GRUPOS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Alumnos del Proy.					
<i>History 13-16</i>	1	24	23	30	78
Alumnos con program.					
tradicional	12	43	15	8	78

Veamos la distribución por niveles de respuesta de los alumnos entrevistados; Hay que tener presente que eran alumnos del último año de secundaria obligatoria (cerca de los 16 años), y que preparaban el examen nacional de los 16 años, por tanto no pueden ser tomados como muestra representativa de todos los alumnos con esta edad, sino sólo de ese 60%, generalmente más capacitado, que se presenta a estos exámenes. La tabla muestra unos resultados claramente favorables a los que siguieron el proyecto *History 13-16*. Apoyándose en ella, Shemilt concluye que estos datos “*Demuestran claramente que la comprensión por los alumnos de la historia puede ser impulsada de forma significativa*” adoptando un enfoque de la enseñanza de la historia como “forma de conocimiento”. Este enfoque, recordémoslo, pone el acento en enseñar a los alumnos las reglas de juego de la historia, es decir, los rasgos básicos de la metodología de trabajo de los historiadores, que son a su vez las claves para entender qué significa explicar o verificar algo en historia (o sea lo que nosotros llamaríamos sus procedimientos de explicación y verificación).

Pozo, Asensio y Carretero (1986): Análisis cognitivo de las explicaciones en historia³²

Tras sus investigaciones de corte piagetiano sobre el aprendizaje de la historia a las que hemos hecho referencia una página atrás, este equipo de psicólogos inicia como ya se ha dicho, una nueva etapa de investigaciones caracterizada por un cierto desplazamiento de perspectiva teórica y metodológica: sin abandonar completamente la preocupación por el desarrollo operativo de los alumnos, se muestran ahora más sensibles al papel que desempeñan otras variables como la instrucción específica en los conceptos

³¹ “The Devil’s...” p. 23

³² “¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 34, 1986, ps. 23-41. Las referencias de página en las citas que aparecen a continuación pertenecen todas a este artículo.

fundamentales de cada disciplina científica. En este nuevo contexto de investigación, los autores publican en 1986 un interesante estudio sobre las características que presentan las explicaciones históricas que son capaces de ofrecer alumnos de distintas edades y cursos académicos (de 8º de EGB a COU). Pozo, Asensio y Carretero, parten de la convicción de que una enseñanza de la historia que se pretende explicativa, que quiera enseñar a los alumnos a comprender los fenómenos históricos y sociales, debe partir de un conocimiento fundamentado sobre qué tipo de explicaciones históricas son capaces de realizar los adolescentes. Para empezar distinguen dos grandes tipos de explicación : causal e intencional y analizan algunos rasgos de éstas. Las primeras muestran rasgos específicos en historia: múltiples causas y, a veces, largos intervalos temporales entre causa y efecto, además, están muy condicionadas por la concepción que uno tenga sobre el funcionamiento y el cambio de la sociedad. Las explicaciones intencionales, por su parte, muestran como rasgos de interés, dos tipos de dificultades que ofrecen al adolescente: necesidad de superar el egocentrismo para contemplar el punto de vista de otras personas y, muy vinculado a ello, la necesidad de superar el “presentismo” y contemplar los hechos históricos en su propio contexto. Por otra parte, los autores abordan sucintamente la utilización de uno u otro tipo de explicación y proponen algunas hipótesis sobre cuándo parece que los alumnos utilizan una u otra.

El objetivo central de su investigación quedaba formulado así: *“Nos interesaba comprobar cuáles eran los factores explicativos que se consideraban preferentemente a las distintas edades, así como cuáles eran las relaciones que aparecían entre esos factores distintos”*. Más en concreto se esperaba que, de acuerdo con su edad, los alumnos tendieran a señalar factores explicativos distintos (más personales o más estructurales, por ejemplo) y vieran distinto tipo y número de relaciones entre esos factores, etc.

La prueba, según el método de entrevista individual, se administró a unos 90 alumnos, a los que se pedía que trataran de explicar la prosperidad experimentada en los últimos años por un país ficticio (Tasmania). Al alumno se le daban sucesivamente seis tarjetas cada una indicando un posible factor (cambio climático, historia económica, conversión religiosa, demanda de materia prima abundante en el país, etc.). Los alumnos tenían que señalar qué factores intervenían, cuales habían tenido más peso, y suponer qué habría pasado de no haber ocurrido el factor descrito en la tarjeta que él consideraba más importante. Los resultados mostraron en primer lugar que las diferencias de edad entre los alumnos no se traducían en la preferencia por unos u otros tipos de factores (se esperaba, por ejemplo, que los más jóvenes dieran más relevancia a los factores personalizados que a los económicos etc.). Mucho más interesante para nuestros propósitos en este trabajo, tienen los resultados de la prueba referidos al análisis que hacían los alumnos de las relaciones entre los factores responsables de la prosperidad de Tasmania. Los autores propusieron cuatro niveles de complejidad en estas relaciones:

NIVEL 1. Se caracteriza porque los alumnos no ven la necesidad de explicación: *“no sienten la necesidad de explicar que un país sea rico o pobre, porque ‘todo el mundo sabe que hay países ricos y pobres’ ”* (p. 36). Los alumnos no son consistentes en sus explicaciones, muestran contradicciones y dan explicaciones tautológicas cuando el entrevistador les pide que expliquen el papel de un determinado factor.(p.36)

NIVEL 2. Los alumnos opinan que un hecho es o no un factor, pero son incapaces de explicar cómo condiciona o qué efecto produce. Además no engloban los factores en un conjunto o cadena de causas, *“De esta forma la consecuencia última, (la prosperidad del país) sigue siendo una consecuencia mágica (por no explicada) de la identificación de los factores influyentes”* (p.36)

NIVEL 3. En este nivel aparece una *“concepción causal precisa”* en los entrevistados; los factores aparecen también relacionados en un conjunto integrado: *“los sujetos que se sitúan en este nivel forman un sistema de concatenaciones causa-efecto/causa-efecto/causa-efecto...que provocan un resultado final, en nuestro caso el desarrollo del país. Nos dirán: ‘El clima mejoró las cosechas, al tener más cosechas pueden vender más, y se lo pueden vender a otros países, y con este dinero pueden mejorar el país’ ”* (p. 36).

NIVEL 4. *“Este nivel viene expresado fundamentalmente por la aparición de interacciones causales propiamente dichas”* (p.36) Los distintos factores aparecen ya bastante integrados en un solo conjunto, y con una relación dinámica y multiplicativa, de modo que la ausencia de un factor, por ejemplo, tendría repercusiones en todos los demás. Otro rasgo importante de este nivel superior de explicación es que aparece ya un claro sentido del contexto: *“comprenden también que un factor puede influir de modo diferente en función de la relación con los otros factores y de la situación a la que se aplique”*. Pese a que las características del nivel 4 muestran un tipo de explicación muy perfeccionado, los autores puntualizan que el tipo de relación causal expresado en él es todavía simple comparado con el nivel propio de los historiadores.

Es interesante ver en los resultados la distribución de respuestas según niveles y cursos. El cuadro que presentan puede resumirse así: Todos los alumnos de 6º y 8º de EGB se sitúan en los niveles 1 y 2. Los de 2º de BUP se reparten casi al 50% entre los niveles 2 y 3. Los alumnos de COU se distribuyen entre los niveles 3 y 4, observándose una gran diferencia entre el COU de Ciencias y el de Letras (en los de Ciencias el 30% son de nivel 4, frente al 80% en los de Letras) (p.37).

En sus conclusiones, Pozo, Asensio y Carretero destacan dos ideas principales: la primera, que las explicaciones correctas en historia exceden las capacidades cognitivas de los adolescentes. Hay que

esperar a COU, para que éstos puedan afrontar con garantías de éxito estas explicaciones. Sin embargo, y esto es lo más destacable en mi opinión, los autores subrayan lo siguiente: “*Pero estos datos, no deben ser interpretados con pesimismo. En ellos aparece una gran influencia de la instrucción que reciben los alumnos, que en última instancia se torna decisiva. La mayor parte de las diferencias entre los alumnos de Ciencias y de Letras (se refieren a los de COU) se debe explicar en función del aprendizaje realizado en el aula*” (p.38).

En tal instrucción, además, parece fundamental el papel de los conceptos de la disciplina y los modelos explicativos e interpretativos. El desarrollo del conocimiento científico y en este caso histórico no está ligado sólo al desarrollo del pensamiento formal, “*sino sobre todo al dominio de nuevos sistemas o modelos conceptuales que permitan abordar de una nueva forma los problemas*” (p.39)

Pozo, J.I. y Carretero, M.: Explicaciones causales en historia de expertos y novatos. (1989) ³³

Este nuevo estudio representa un paso más en la trayectoria de investigación y pensamiento seguida por el equipo integrado por Carretero, Pozo y Asensio. Sus trabajos publicados en el volumen de 1989 (ver cita anterior) y de los que se hizo una referencia general en el **Capítulo I** (véanse ps 77 y 79) son, como entonces se dijo, muestra de la perspectiva cognitiva adoptada en los mismos que les lleva a repartir el peso del desarrollo y el aprendizaje tanto sobre los factores procesuales del pensamiento (las operaciones intelectuales) como sobre los ideacionales (conceptos y teoría interpretativas).

Este trabajo forma parte de la investigación más general realizada por J.I. Pozo³⁴ sobre las explicaciones causales de expertos y novatos en distintas áreas del conocimiento científico. La investigación parte de un modelo teórico sobre la explicación causal que consta de tres componentes: *Principios de causalidad* (rasgos y requisitos generales que debe cumplir toda relación de determinación causal), *Reglas de inferencia* (operaciones intelectuales que se corresponden con las identificadas por Piaget en el pensamiento formal y que, como el razonamiento proposicional o el análisis sistemático de variables permite al sujeto señalar posibles causas y su incidencia) y *Teorías causales* (principios, leyes y conceptos interpretativos desarrollados en cada disciplina científica utilizados para explicar los

³³"Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, ps.139-163. Las referencias de página en las citas que aparecen a continuación pertenecen todas a este artículo.

³⁴ *Teorías y reglas de inferencia en la solución de problemas causales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. 1985b.

fenómenos de la realidad). Considerando que los principios de causalidad son un elemento subyacente, cuya adquisición parece producirse en edades muy tempranas Pozo y Carretero se trazan como objetivo central del presente estudio analizar las relaciones entre los otros dos componentes de su modelo: “*Queremos comprobar si las deficiencias en la explicación de la historia por los adolescentes (...) se deben a problemas inferenciales o más bien conceptuales. En otras palabras se trata de determinar si los adolescentes carecen de reglas de inferencia adecuadas o más bien de teorías causales potentes*” (p.144). Un objetivo que, indudablemente, tiene muy estrecha conexión con nuestro interés por conocer la función que desempeñan los componentes conceptual y procedimientos en la explicación histórica.

La investigación se lleva a cabo con cuatro grupos de alumnos pertenecientes a 7º de EGB, 1º y 3º de BUP, y de 4º y 5º de licenciatura en Historia y en Física. Para la investigación se utilizó el problema (la importante emigración de población durante 1930 que se produce en una isla ficticia) que estos autores diseñaron para su investigación de 1983, y que hemos comentado en páginas anteriores. Sin embargo, ahora las tareas se modificaron parcialmente: se presenta a los alumnos el hecho y se les pide que expliquen porqué se produjo tal emigración, para lo que disponen de 5 tarjetas, cada una informando de un hecho que puede o no estar relacionado con el suceso (por ejemplo, sequía, disturbios políticos, crisis en un sector económico...). La diferencia principal estriba ahora en que la información se complementa con una tabla de los movimientos migratorios (interiores y exteriores) entre 1920 y 1930, frente a cuyos datos los alumnos deben verificar si las causas señaladas en cada tarjeta influyen verdaderamente o no.

Tiene gran interés, desde nuestro punto de vista considerar los criterios de análisis y categorización de las respuestas de los alumnos. Así, en relación con las *Teorías causales*, los autores distinguen entre “ideas” o principios interpretativos básicos y “la estructura del argumento”. Las primeras son 7 ideas (por ejemplo, la utilización de los conceptos sociales o históricos no presentes en los datos, el establecimiento de relaciones entre los ámbitos económico, político, etc. de la realidad social, etc.) Se valoraban las respuestas de 0 a 7, según el número de estas ideas que el alumno utilizara en su explicación. En definitiva, se medía con ello la aplicación de teorías interpretativas a la resolución del problema. Más interés tiene para nuestros propósitos la categorización de las respuestas según la *estructura del argumento*, y las *reglas de inferencia*, pues ambos aspectos de la explicación aluden a lo que nosotros venimos calificando como **procedimientos explicativos**. Por *estructura de argumento* entienden los autores “*La estructura causal de esas teorías, es decir, las relaciones establecidas entre los conceptos*” (p.151). Los autores distinguen aquí cuatro niveles de complejidad creciente, en una jerarquía muy similar a la utilizada en el estudio de 1986 de estos mismos autores:

NIVEL 1. **Indiferenciación de los factores** con inversión a veces de las relaciones entre ellos.

NIVEL 2. Suma de efectos de causas aisladas, como compartimentos estancos, sin conexión entre sí: “*Unos emigran por el paro de la sequía y otros por la política*” (p.151)

NIVEL 3. Relaciones de interdependencia parcial (cadenas y sumas ocasionales de causas), e influencias en una sola dirección.

NIVEL 4. Relaciones de interdependencia plena entre factores. o sea, que incluyen relaciones de doble dirección en la interacción entre variables.

En cuanto a las Reglas de inferencia, dado que la historia no permite la manipulación de variables, como ocurre en las ciencias experimentales, el control de variables se realiza aquí mediante la evaluación de covariaciones, es decir, mediante comprobaciones razonadas de la influencia que ejerce cada uno de los factores en los movimientos migratorios. Para ello el alumno debe confrontar por separado los datos que se indican en cada tarjeta con la tabla de migraciones de 1920 y 1930 .

Pozo y Carretero señalan cinco niveles en el uso de las reglas de inferencia :

- 1.- El alumno utiliza sólo ideas personales, sin tener en cuenta los datos.
- 2.- Realiza la evaluación basándose en un solo dato, que utiliza para confirmar sus ideas personales.
- 3.- En este nivel, el alumno utiliza ya varios datos, aunque no todos los que serían necesarios para obtener la conclusión que quiere alcanzar.
- 4.- Analiza todos los datos necesarios, pero al no hacerlo de un modo correcto, no consigue evaluar por separado la importancia de cada factor.
- 5.- El alumno hace un análisis exhaustivo de los datos, con control de variables riguroso.

Veamos los resultados globales de estas pruebas. Por lo que se refiere a las Teorías causales , se apreció que existe un progreso continuo en las ideas que los alumnos utilizan en sus explicaciones causales. Sin embargo, la diferencia mayor sólo se sitúa en los alumnos de Licenciatura en Historia, el resto de los alumnos, incluidos los de estudios universitarios de Física, muestran unas ideas históricas muy poco desarrolladas. La estructura del argumento, por el contrario apenas evoluciona y progresa durante la adolescencia (el 80% de los alumnos de 3º de BUP no superaron el nivel 2). Un resultado de interés fue comprobar que existe una fuerte correspondencia entre teoría y estructura del argumento, de manera que ambos se desarrollan en paralelo. En suma dicen los autores que :“a excepción de los expertos en historia, el resto de los grupos tiene un escaso conocimiento histórico, reflejado tanto en la pobreza de sus ideas históricas como en la estructura que éstas adoptan” (p.159)

Con relación a las *Reglas de inferencia*, los datos fueron concluyentes: los resultados fueron muy pobres salvo en los dos grupos de estudiantes universitarios; los alumnos de 1º y 3º de BUP, por ejemplo, se repartían al 50% entre los niveles 1-2 y 3. Comparados estos resultados con los obtenidos en las pruebas de contenidos de Física, mostraban que cerca del 90% realizaban un control de variables, frente al 20% en la prueba sobre historia (p 159). Como señalan muy bien los autores la gran dificultad de estas pruebas en historia no proviene sólo de la diferente naturaleza de la tarea sino de la imposibilidad de percibir físicamente los factores o variables en juego, y la necesidad de operar con ellos conceptualmente.

Por otra parte la correlación entre *Teorías y reglas de inferencia*, es muy directa: “*En otras palabras, nuestros datos muestran que para que un sujeto explique causalmente un fenómeno histórico de forma convincente es necesario que posea no sólo el <<método del historiador>> sino también sus marcos conceptuales*” (p.160). Pero además, y esto es quizá lo más destacado de los resultados, los datos que proporcionaba la respuesta frente a la contradicción (entre las hipótesis explicativas que propone el alumno y los datos empíricos) muestran que: “*la exposición a situaciones contradictorias no es una condición suficiente para el cambio conceptual*”. Los autores terminaban su investigación mostrando que las grandes diferencias entre historiadores y el resto de los grupos parece residir en las teorías causales, lógicamente mucho más potentes y perfeccionadas en aquellos

Discusión

Las tres investigaciones reseñadas anteriormente nos muestran puntos de vista complementarios, en relación con las dos cuestiones que más nos interesan: (1) las jerarquías de niveles de explicación y (2) los procesos responsables del aprendizaje de la explicación causal en historia.

Jerarquías de niveles de explicación causal.

Hemos visto, en primer lugar, que en los tres trabajos se utilizan criterios para establecer esas escalas, con pequeñas pero interesantes variaciones:

- Shemilt por ejemplo, distingue los niveles en función de las ideas que tienen los alumnos sobre la forma en que se explica la historia. De esta forma nos descubre la analogías con las que éstos comparan las explicaciones históricas (una cadena de hechos fatalmente vinculados, matriz de fuerzas, etc.).

- Pozo, Asensio y Carretero, en su trabajo de 1986, asignan las respuestas a uno u otro nivel según el tipo y complejidad de las relaciones entre los factores que en ellas se aprecie.

- Pozo y Carretero (1989). Distinguen dos tipos de criterios:

- a) *La estructura del argumento* (prácticamente coincidente con el criterio utilizado en su estudio de 1986)
- b) *Las reglas de inferencia*, que miden la capacidad del alumno para poner a prueba sus propias explicaciones, mediante un control de variables.

Analizadas desde el punto de vista del modelo de explicación histórica que proponíamos en el capítulo anterior; las tres jerarquías anteriores se han construido sobre criterios que en nuestro modelo se corresponden claramente con los *procedimientos de explicación causal*. Como se recordará, señalábamos tres operaciones o tareas básicas como características de dichos procedimientos: (a) identificación y selección de los factores que intervienen, (b) análisis de las conexiones entre esos factores, y (c) estimación del peso relativo de los factores, mediante juicios contrafactuales implícitos (véanse ps. 170 y 171). Pues bien, si admitimos que estas tres operaciones básicas que constituyen los principales *procedimientos de explicación histórica*, concederemos también las tres jerarquías analizadas anteriormente están construidas a partir de la forma en que los alumnos utilizan esos procedimientos. Es verdad que la escala propuesta de Shemilt no se basa tanto en cómo operan o explican los alumnos un hecho histórico, cuanto en cómo conciben o se representan mentalmente esas operaciones. Por otra parte, lo que en el trabajo de Pozo y Carretero son la “*estructura del argumento*” y las “*reglas de inferencia*”, en mi opinión se corresponden “grosso modo” con las que aquí identificamos como operaciones “*análisis de las conexiones entre los factores*” y “*estimación del peso relativo de los factores*” respectivamente. En efecto la *estructura del argumento* mide en concreto el número y características de las conexiones entre factores que señalan los alumnos; por su parte, las *reglas de inferencia* que miden, como sabemos el control sistemático de las variables en el análisis de las covariaciones, se corresponden en esencia con los juicios contrafactuales que -al no poder manipular físicamente las variables- son el único medio del que dispone el historiador para controlarlas mentalmente (“*si tal factor no hubiera ocurrido...*”). En suma, podemos considerar la *estructura del argumento* y las *reglas de inferencia* como dos tipos de operaciones y procedimientos utilizados en la explicación causal en historia.

Es importante subrayar que al incluir dentro de los procedimientos de explicación causal en historia las que Pozo y Carretero denominan *reglas de inferencia*, estamos considerando como tales procedimientos aquellas operaciones que “*desde un punto de vista psicológico, se corresponden con la habilidades propias del pensamiento formal identificadas por Inhelder y Piaget (1955) como base del pensamiento científico.*”³⁵ En definitiva, esto equivale a decir que las operaciones lógico formales piagetianas pueden acomodarse a la lógica particular de la historia, aunque previamente necesitan ser adaptadas a la

³⁵ *Ibid.*, p. 143.

naturaleza del conocimiento socio-histórico, que presenta rasgos metodológicos distintos, aunque no esenciales, a las ciencias físico-naturales, a partir de cuyas tareas Inhelder y Piaget desarrollaron su teoría de los estadios operativos. Así, como señalábamos anteriormente, la verificación de la hipótesis mediante un estricto control de variables, que constituye uno de los rasgos distintivos de las operaciones formales, según Inhelder y Piaget, al acomodarse al ámbito concreto de la explicación causal en historia, adoptará la forma del juicio contrafactual.

Por otra parte, esta posición por la que, decimos que la lógica operativa piagetiana se halla incorporada - con las adaptaciones necesarias- a los procedimientos utilizados en la explicación causal en historia, es coherente con el análisis epistemológico que hacíamos en el **Capítulo 2**, donde defendíamos con M. Bunge, que la historia -pese a sus peculiaridades- es una disciplina que comparte con otras muchas un mismo método científico. No es extraña esta concordancia, toda vez que la epistemología de las disciplinas científicas y la psicología cognitiva no son sino dos perspectivas de estudio diferentes de un mismo fenómeno: el conocimiento humano.

Digamos finalmente que, vistas así las cosas, nuestro planteamiento sobre la naturaleza de los procedimientos de explicación causal en historia nos permite aceptar, en parte al menos, lo que aportaron en su día las investigaciones piagetianas sobre la comprensión histórica, pero al mismo tiempo, nos permite reconocer, las críticas vertidas por otros autores a dichos trabajos y aceptar con ellos³⁶ que las particularidades del pensamiento histórico no quedan adecuadamente reflejadas a través de las estructuras lógico operativas de Inhelder y Piaget. En esta dirección tienen razón éstos cuando dicen que las investigaciones sobre la comprensión de la historia por los alumnos han de diseñarse a partir de la lógica particular de la historia y no desde el marco psicológico piagetiano.

Procesos de aprendizaje

Si atendemos ahora a los procesos responsables del aprendizaje de las explicaciones en historia, puede afirmarse sin temor a equivocarnos que los tres trabajos reseñados más arriba son en extremo coincidentes. Curiosamente las tres investigaciones concluyen, con ligeras variaciones, que aún cuando el desarrollo cognitivo general del alumno es una condición necesaria, no es suficiente garantía para una comprensión satisfactoria de la lógica de la historia.: “Los alumnos necesitan aprender a pensar, pero

³⁶ DICKINSON, A y LEE, P. “Evidence in History and the Classroom”, en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978 y BOOTH, M. : "Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching" in Portal. Ch.: (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London: The Falmer Press, 1987.

necesitan también aprender a pensar históricamente” dice D. Shemilt; “(...) es necesario transmitir al alumno redes conceptuales que faciliten esa comprensión” apuntan Pozo, Asensio y Carretero, una idea que remachan Pozo y Carretero en 1989 cuando señalan que la diferencia principal entre expertos y novatos estriba en sus respectivas teorías o conceptos que, a su vez, condicionan el uso que hacen de las *reglas de inferencia*.

El mensaje aparece monótonamente repetido: los conceptos interpretativos, las teorías e ideas explicativas son el componente que parece marcar las diferencias. Sin embargo, es preciso matizar esta conclusión, sin duda precipitada: Pozo, Carretero y Asensio insisten una y otra vez que el papel determinante de los conceptos y teorías no equivale a decir que la enseñanza de esos conceptos se baste por sí misma para lograr aprendizajes satisfactorios. Por otra parte, aún cuando es cierto que Shemilt destaca la importancia de las ideas frente al puro raciocinio, lo que en realidad defiende globalmente su artículo no es la enseñanza de conceptos sustantivos, contenidos temáticos, sino la necesidad de instruir preferentemente a los alumnos en las reglas del juego que emplean los historiadores, en otras palabras, la forma en que éstos utilizan los “conceptos estructurantes” de la historia tales como evidencia, causación, empatía o cambio.

Nuestra posición aquí se deduce fácilmente de lo que llevamos diciendo: el aprendizaje de la comprensión histórica implica necesariamente la enseñanza en los dos elementos -conceptos y procedimientos- presentes en la explicación histórica, pero introducimos una pequeña modificación: esos procedimientos no son ya las operaciones generales del pensamiento definidas en términos lógico-matemáticos por Inhelder y Piaget, sino la adecuación de esas operaciones intelectuales a las particularidades del objeto de conocimiento de la historia; por consiguiente, no hablaremos de procedimientos explicativos genéricos sino de los procedimientos de explicación causal en historia. En nuestra opinión, tan importante es proporcionar a los alumnos claves conceptuales interpretativas, como facilitarles experiencia en la realización de las operaciones concretas que los historiadores llevan a cabo al explicar el pasado, Ahora bien, recordémoslo una vez más, el carácter implícito de estos procedimientos, el que a menudo se oculten tras la apariencia familiar y amable del discurso narrativo, hace más apremiante la necesidad de su enseñanza.

III. INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION INTENCIONAL O POR EMPATÍA EN HISTORIA

Entre las investigaciones sobre la comprensión de la historia por los alumnos, hay otra línea de trabajo que ha recibido y sigue recibiendo una gran atención de los especialistas británicos en estos últimos años. Nos referimos al desarrollo de la comprensión empática por los alumnos de hechos y pensamientos de otra época. Como indicábamos en el **Capítulo 2**, la explicación intencional o (en su denominación más habitual en Gran Bretaña) “la comprensión empática”, ha sido estudiada desde distintos puntos de vista, que van desde considerarla estrechamente ligada a la intuición y a una implicación afectiva con los agentes del pasado, a un acercamiento racional, si bien imaginativo, a esos agentes y a sus formas de pensar, creer y actuar. En este apartado trataremos brevemente algunos de los estudios de investigación más interesantes, que han ido desvelando poco a poco las habilidades y los problemas con los que se encuentran los alumnos a la hora de comprender y explicar las acciones de los agentes históricos.

A. Dickinson y P. Lee (1978 y 1984)

A.K. Dickinson y P.J. Lee llevan más de 10 años investigando estas cuestiones. En 1978 publicaron uno de sus primeros trabajos, donde hacían algunas críticas precisas a la investigación Piagetiana sobre el pensamiento y la comprensión de la historia por los alumnos³⁷. Su argumento principal se puede resumir en los siguientes términos: el esquema de desarrollo intelectual propuesto por Piaget, basado en la investigación sobre la forma en que los niños y adolescentes resuelven determinadas tareas con objeto y material físico, no puede ser directamente aplicable a la comprensión y a la explicación histórica, ya que la historia es una forma de conocimiento de naturaleza radicalmente distinta a otras ciencias como la física y la química. Según ellos, la investigación de Peel distorsionó la naturaleza de la historia en beneficio del análisis psicológico. Los test experimentales deben estar diseñados teniendo en cuenta la naturaleza de la explicación histórica, no a partir simplemente del marco psicológico, propuesto por Piaget; sólo después, en el momento de procesar y analizar los resultados obtenidos, puede ser legítimamente aplicada la teoría de Piaget.

Dickinson y Lee idearon unos test basados en las características y requerimientos de la teoría *de la explicación racional* de W. Dray : orientaron su estudio con objeto de descubrir las capacidades de los

³⁷ DICKINSON, A.K. Y LEE, P.J. “Understanding and research” en DICKINSON & LEE (eds.): *History teaching and historical understanding*. Londres, Heinemann, 1980 (1ª publi. 1978) (ps90-120)

alumnos para explicar las acciones de individuos en el pasado, a partir de la lógica de tales acciones. El estudio piloto se realizó a partir de un texto sobre la retirada de Jellicoe en la batalla de Jutlandia (durante la Primera Guerra Mundial): *Una situación histórica relativamente "simple" en donde se puede ver a un agente o grupo de agentes que tiene una serie limitada de posibilidades de actuar*³⁸. El texto iba seguido de una serie de preguntas, planteadas de tal manera que los alumnos mostraban en primer lugar cuáles entendían ellos que eran las intenciones de Jellicoe y en segundo lugar la medida en que eran conscientes de la distinción entre la visión de la situación que podía tener el agente y la que tiene el historiador. La prueba se pasó a 57 estudiantes de Segundo año, 40 de Quinto año y 34 de Sexto año, y sus respuestas se categorizaron en los siguientes cuatro niveles³⁹:

- Nivel 1: Acción tratada como ininteligible.
- Nivel 2: Los alumnos no distinguen entre la visión del agente histórico y nuestra visión contemporánea del mismo hecho.
- Nivel 3: Los alumnos sí distinguen y captan las intenciones del agente, aunque no las relacionan con el contexto histórico más amplio de la situación.
- Nivel 4: En este nivel los alumnos relacionan adecuadamente y comparan las intenciones y punto de vista del agente con la amplia perspectiva que el historiador tiene de la situación histórica.

Las conclusiones del estudio muestran una clara relación entre la edad de los alumnos y los niveles de sus respuestas; en este sentido los resultados siguieron mostrando una clara relación entre desarrollo cognitivo y capacidad para la comprensión o explicación por empatía en historia, en términos muy similares a los obtenidos en otras investigaciones de corte piagetiano.⁴⁰

En 1984, A. Dickinson y P. Lee publicaron otro artículo, presentando nuevos resultados de su programa de investigación programada a largo plazo⁴¹. La meta que perseguían los autores al llevar a cabo esta

³⁸ *Ibid.*, (p.100)

³⁹ Los criterios y las características de esta categorización son analizados por LEE, P.J. en "Explanation and understanding" en DICKINSON Y LEE (eds) *op. cit.*, 1978, (ps.72-93)

⁴⁰ DICKINSON, A.K. Y LEE, P.J. *op. cit.*, 1978 (p.105)

⁴¹ DICKINSON, A.K. Y LEE, P. J. : "Making Sense of History" en DICKINSON, A.K. , LEE, P.J. Y ROGERS, P.J. (eds.): *Learning History* . Londres, Heinemann Educational Books, 1984, (ps.117-153)

investigación era esta vez, según los propios autores, más realista y modesta que la de sus tentativas previas, así, por ejemplo, planteaban en esta ocasión dudas sobre la conveniencia de establecer grandes etapas en el desarrollo del pensamiento histórico, por dos razones principalmente: en primer lugar, porque nuestro conocimiento sobre el pensamiento histórico de los niños es todavía muy escaso, pero además, porque esas etapas, siendo modelos estadísticos, sólo proporcionan categorías esquemáticas que no pueden explicar las actuaciones particulares de alumnos individuales cuando manejan distintos tipos de materiales y bajo distintas circunstancias. En opinión de los autores, esas etapas “supeditadas a la edad” pueden, incluso, dar lugar a resultados engañosos si se aplican demasiado rigurosamente.⁴²

La finalidad de los autores puede ser, sin embargo, mejor descrita como una investigación sobre la manera en que reaccionan los alumnos cuando se ven confrontados con algunos hechos, hábitos, creencias, etc. , de personas del pasado que podrían juzgarse como “extraños” desde el punto de vista actual, por ejemplo, los juicios de ordalías de los antiguos Anglos y Sajones. La metodología consiste en entregar un texto de este tipo a un grupo de 3 alumnos (de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años) y se les pide que comenten por qué según su opinión la gente del pasado actuaba de este modo. Se les facilita información suplementaria para que la usen cuando consideren conveniente y las preguntas se les van haciendo de una en una para dirigir el debate. La investigación descansa casi completamente en los datos obtenidos de la discusión oral, ya que las respuestas escritas suelen decir muy poco de las reacciones, estrategias e ideas de los alumnos. Por esta razón, el debate se graba con una cámara de video, que de paso, favorece la motivación de los estudiantes. Se graban discusiones de varios grupos de alumnos de entre 8 y 18 años.

Los datos obtenidos no ofrecen resultados estadísticamente válidos sobre el pensamiento histórico que exhiben los alumnos, pero “ *lo que sí ofrecen es la posibilidad de empezar a ver algunas de las maneras en que los alumnos se enfrentan a los (aparentemente) extraños comportamientos de sus antepasados*”. El análisis de estos datos es clasificado por los autores bajo tres enunciados generales:

(a) Confusión y desprecio.

Esta es generalmente la primera reacción de la mayoría, juzgan las instituciones o los hechos del pasado que se les presenta, como algo casi inconcebible y, muy a menudo, absurdo y estúpido. Según Dickinson y Lee esta reacción se explica como la consecuencia de las asunciones que los alumnos tienen, por un lado sobre cómo deberían hacerse las cosas y por otro sobre cómo se comporta realmente la gente. Sin embargo dicen, “ *los alumnos raras veces se quedan en este punto (aunque algunos sí lo hacen) aunque hay argumentos para creer que si no les damos tiempo (...) y preguntas que les fuercen (...), tales*

⁴² *Ibid*, p.118.

asunciones, cómodas y elaboradas de antemano, acerca de la inferioridad y falta de lógica de la gente en el pasado, permanecerán inalterables.

(b) Comprendiendo y explicando.

Sólo algún tiempo después, mediante un estudio más exhaustivo de la información y mediante comparaciones con sus propias prácticas y creencias, los alumnos empiezan a reconocer que la raíz del problema debe estar en “las diferentes maneras de pensar” entre la gente del pasado y la del presente. De este modo, les es posible que encontrar sentido a las prácticas anglosajonas dentro del contexto de sus propias creencias religiosas. Y esto, a su vez, depende de que el alumno tenga en cuenta la circunstancias del contexto histórico en las que vivían aquellas gentes.

(c) ¿Dónde radica la diferencia?

En esta sección los autores analizan los factores que, en su opinión, son responsables del éxito o del fracaso de los alumnos a la hora de comprender y dar sentido a estos hechos extraños del pasado. Así pues, ellos señalan que:

- El conocimiento, aunque sea limitado, del contexto histórico es necesario para que los alumnos sean capaces de ver que ciertas prácticas de la gente del pasado, tenían sentido consideradas desde el punto de vista de su época.
- La imaginación para intentar ver las cosas desde el punto de vista de otro ⁴³ es un requisito indispensable para que los alumnos puedan explicar algo situándolo en un contexto más amplio.
- La propia experiencia que los alumnos tienen sobre el mundo actual es importante también, no sólo para comparar nuestras formas de vida con las del pasado, sino también para deducir que bajo estas costumbres y hábitos debe haber existido una forma de pensar diferente a la que tenemos hoy en día. Otro tanto se puede decir sobre el conocimiento que los alumnos tienen de la vida humana en otros lugares o en otras épocas.
- La información complementaria que se entrega a los alumnos parece también un elemento importante para ayudar a los alumnos a comprender, aunque la elección del momento, en que se les entrega es crucial como muestra el experimento.
- Finalmente, la interacción provocada por el debate o el intercambio de opiniones entre los alumnos parece tener también un efecto muy beneficioso en el desarrollo de su comprensión histórica. En el proceso de discusión, la información suplementaria sirve de incentivo al debate, e igualmente, la presentación gradual de preguntas estimula nuevas discusiones, provocando a su vez que el grupo vuelva a replantearse sus respuestas y asunciones anteriores, etc. Pero, en

⁴³ La imaginación “figurativa”, el tipo de imaginación a la que los autores se refieren aquí, es analizada en profundidad por LEE, P.J., en “Historical Imagination” en DICKINSON, A.K., LEE, P.J. Y ROGERS, P.J. (eds) : *op.cit.*, 1984. Capítulo 4.

general, otras muchas preguntas van surgiendo al calor de la discusión, incrementando de forma significativa las posibilidades individuales de cada alumno.

Para concluir este breve análisis sobre la investigación que Dickinson y Lee hicieron sobre la comprensión empática de los alumnos, nos gustaría destacar una serie de puntos: En primer lugar, que su trabajo ha mostrado las limitaciones que tienen los test escritos a la hora de valorar el desarrollo del conocimiento histórico de los alumnos, ya que como muestran las grabaciones de los debates, los alumnos son capaces de pensar en historia de manera mucho más acertada de lo que en principio, podría deducirse de sus respuestas iniciales; en segundo lugar, que el pensamiento imaginativo tiene un papel importantísimo a la hora de desarrollar la comprensión histórica, no obstante, los ejercicios de imaginación, necesitan ser orientados hacia tareas muy bien definidas que impliquen todas las capacidades intelectuales de los alumnos (análisis de documentos, razonamiento deductivo, etc.) y, en tercer lugar, que parece de capital importancia que investigadores y profesores de historia analicen muy de cerca las distintas formas en que los alumnos reaccionan, abordan y se explican el pasado, antes de intentar categorizar y medir sus niveles de comprensión.

Shemilt, D. (1984)

D. Shemilt nos ofrece otro interesante trabajo de investigación sobre la comprensión empática de la historia por los alumnos⁴⁴. Tomando como base su discusión filosófica sobre la empatía como recurso de explicación histórica, el autor analiza parte de los datos obtenidos durante la evaluación llevada a cabo del Schools Council Project *History 13-16*, en particular las entrevistas realizadas a 156 alumnos de 15 años sobre ejercicios primeramente realizados por ellos mismos.

Este autor propone un modelo de desarrollo en cinco etapas del proceso de construcción empática que el adolescente hace de la gente del pasado. El autor advierte que estas etapas de desarrollo no deben ser consideradas según el modelo propuesto por Piaget ya que, por un lado, el modelo no se ocupa de la lógica operativa utilizada por los alumnos, sino de las ideas que aportan en sus tareas y, por el otro, porque “*El contenido y la secuenciación de los etapas no son estables ni invariables...*”⁴⁵.

Este modelo de desarrollo muestra, por tanto, el tipo de asunciones que los alumnos utilizan cuando intentan explicar los pensamientos, creencias y acciones de la gente en el pasado. Tanto por el interés del

⁴⁴ “Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom” en DICKINSON, A.K., LEE, P.J. Y ROGERS, P.J. (eds): *op.cit*, 1984. Capítulo 3.

⁴⁵ Ver pg. 83. Nota 14.

punto de vista adoptado para la categorización de los niveles de explicación por empatía, como por el rigor con que se llevó a cabo este trabajo de investigación, este modelo propuesto por Shemilt es, sin duda, una de las contribuciones más valiosas en este campo.

Nivel I “Huesos secos y sentimiento de superioridad”

En esta etapa los alumnos parecen asumir que sus predecesores eran intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy en día. Por otra parte, no consideran necesario tener en cuenta los motivos de la gente cuando explican hechos del pasado.

Parece relevante comentar aquí que los datos aportados por Dickinson y Lee sugerían que cuando los alumnos se encuentran ante un comportamiento “extraño”, todos parecen reaccionar al principio de esta manera despreciativa, pero que, más tarde, su reacción da paso a una mejor predisposición para comprender el comportamiento de la gente.

Nivel II: “asunción de una humanidad compartida y acento rutinario sobre los motivos”

En esta etapa los adolescentes, tácitamente o no, asignan a la gente del pasado las mismas cualidades humanas que a las personas de hoy. Por otra parte, también comienzan a considerar sus motivos cuando buscan una explicación para los comportamientos, pero esos motivos se explican *desde fuera*, utilizando estereotipos generales y ahistóricos, aplicados tanto a colectividades (ej. *Los Mormones obedecían las órdenes de Brigham Young a causa de su religión*) como a individuos (ej.: *Custer desobedeció las órdenes y precipitó la derrota de Little Bighorn porque era un cabezota*). Estas explicaciones pueden ser válidas históricamente en cierta medida, pero no existe evidencia de comprensión empática.

Nivel III: “Empatía cotidiana aplicada a la historia”

En esta etapa la explicación los alumnos es ya *desde dentro*. Se esfuerzan por proyectarse a sí mismos en situaciones ajenas; de este modo, intentan ponerse ellos mismos dentro de esas circunstancias y explicar de qué modo las cosas podían parecerles razonables a la gente en aquella situación histórica. Sin embargo, no consiguen todavía una comprensión empática genuina, ya que a pesar de ponerse en la situación de otro, no intentan ver las cosas desde el punto de vista del otro. No pueden concebir que la gente del pasado pudiera sentir, ver o pensar ante una situación determinada, de una manera diferente de la que nosotros (gente del presente) sentiríamos, veríamos o pensaríamos en la misma situación. Por tanto, lo que falta a sus explicaciones no es disposición para “empatizar”, sino más bien un conocimiento histórico más profundo que les permitiría imaginar un mundo mental diferente del nuestro. Shemilt señala que este nivel de comprensión empática debería ser considerada por los profesores como una meta alcanzable para la mayoría de los alumnos al final de la educación secundaria obligatoria.

Nivel IV: "Empatía histórica"

En este estadio los adolescentes intentan mostrar cómo las cosas tenían su lógica en el pasado dado su punto de vista particular diferente del que tenemos hoy día. De este modo, se esfuerzan en dejar de lado sus asunciones actuales para recrear un mundo mental diferente. Shemilt sugiere que: "*Ellos raramente darán en el clavo, pero a menudo dan muestras de estar orientados en la dirección correcta. Y esto es suficiente -entienden algo de la historia incluso si no son, y puede que nunca lleguen a ser, maduros y competentes historiadores*".

En su opinión, la mayoría de los alumnos que se presentan al examen de nivel alto (O level) al acabar la secundaria obligatoria, pueden reconocer y operar en esa dirección, incluso aunque no puedan lograrla en la práctica.

D. Shemilt todavía distingue un estadio más alto (el V) para aquellos estudiantes que empiezan a darse cuenta de los problemas metodológicos que lleva consigo la empatía histórica. Por ejemplo, éstos muestran cierta conciencia del hecho de que la interpretación y comprensión de las fuentes históricas requieren la construcción empática de la *forma de vida* de la época en la éstas se produjeron, etc.

Domínguez, J. : Conceptos y empatía (1986)

En un artículo publicado en 1986, di cuenta de los resultados obtenidos en un limitado estudio piloto realizado en el Instituto de Educación de Londres.⁴⁶ En ese estudio se esbozaba de modo parcial el proyecto básico de tesis que ahora presento más desarrollado. En aquel trabajo, mi objetivo principal era analizar la positiva influencia sobre la comprensión por empatía que tendría la enseñanza de conceptos interpretativos. Para ello realicé una pequeña prueba con 8 alumnos de un curso equivalente a nuestro 3º de BUP. La prueba se basaba en un texto informativo sobre los inicios de la Revolución Francesa, que relataba muy escuetamente el desarrollo de los acontecimientos hasta la toma de la Bastilla. El relato se interrumpía el 16 de julio anunciando la visita de Luis XVI a París, en la que Jean-Sylvain Bailly, presidente de la Asamblea Nacional y nombrado ese mismo día alcalde de la ciudad, había de presidir la recepción al monarca⁴⁷ Los alumnos se dividieron en dos grupos más o menos homogéneos, y con uno de ellos trabajé durante dos clases el sentido de la Revolución Francesa, como ejemplo de Revolución

⁴⁶ DOMINGUEZ, J.: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje* nº 4, ps.1-21, 1986. Este artículo resumía el trabajo: *Explanation and Concepts in History and their Implications for Teaching Historical Understanding* . Unpublished M.A. Dissertation, University of London Institute of Education, Aug. 1984.

⁴⁷ El texto era muy parecido al utilizado en las pruebas que describiremos en el próximo capítulo (Véase **Anexo II**).

liberal burguesa. Después, todos respondieron a un cuestionario escrito y, unos días más tarde, cada grupo por separado debatió ante una cámara de vídeo la respuesta al cuestionario. Entre otras preguntas, la más interesante para captar la comprensión por empatía de los alumnos, se formulaba en términos similares a éstos:

“Supón que eres Jean-Sylvain Bailly, alcalde de París, y que estás hablando con un amigo de confianza la víspera de la visita del Rey a París (el 16 de julio de 1789). Coméntale cómo piensas recibir al monarca”

Los dos grupos mostraron respuestas bastante diferentes en el conjunto de la prueba. Por ejemplo, en relación con la pregunta anterior, los cuatro alumnos del grupo de control daban respuestas que podrían muy bien ser calificadas de estereotipadas (nivel II de la escala de Shemilt): para ellos, Bailly era sobre todo un revolucionario enemigo del rey que, gracias al poder que le proporcionaba la Asamblea Nacional, podía permitirse ser arrogante con el monarca. En cambio los del grupo que habían recibido instrucción en conceptos interpretativos mostraban una comprensión que evaluamos como de *empatía cotidiana* (nivel III de Shemilt): para éstos, un revolucionario moderado, un hombre ilustrado como Bailly, aprovecharía la visita del rey no para ejercer su revancha humillándole, sino para asegurar las conquistas de la Asamblea; al rey habría que recibirlo, decían, “calurosa pero firmemente”; además, señaló un miembro del grupo, “todavía podemos usar al rey porque los campesinos están acostumbrados al rey”.⁴⁸

Las conclusiones a las que llegábamos en aquella corta investigación, podrían resumirse así: la enseñanza -aun cuando breve- de conceptos históricos interpretativos potencia la comprensión por empatía (facilita un mejor conocimiento del contexto de la época y sobre todo de la mentalidad y actitudes de las personas y colectivos de aquellas sociedades); pero también podría decirse -aunque sobre ello sólo tuviéramos indicios y no datos- que los ejercicios de empatía podían favorecer una asimilación de los conceptos históricos menos simplista y esquemática, y hacer explícitas las asunciones más o menos erróneas de los alumnos sobre los seres humanos de otras épocas.

Evidentemente, estos resultados sólo permitían tomar como conjeturas razonables nuestros presupuestos de partida sobre la beneficiosa influencia que la enseñanza de conceptos puede tener sobre la explicación intencional. En sí mismo, el trabajo no tiene mucho valor ya que sus datos son muy limitados; sólo me ha parecido oportuno mencionarlo aquí, por lo que tiene de avance y estudio provisional de las ideas y del trabajo de investigación que hoy presentamos en estas páginas. Desde este punto de vista, la principal virtud de aquel estudio reside en lo que tiene de primera exploración de un territorio, el de la explicación histórica, cuyos elementos integrantes eran todavía demasiado desconocidos.

⁴⁸ DOMÍNGUEZ, J.: *op. cit.* 1986, ps. 10-12.

La propuesta del S.R.E.B.

El interés que los trabajos e investigaciones sobre la explicación por empatía despertaron entre los profesores y otros profesionales británicos de la educación a mediados de los ochenta se manifestó en la atención que se prestó a esta cuestión en los exámenes nacionales que -como vimos a modo de nuestras antiguas “Reválidas”- necesitan pasar los alumnos ingleses a los 16 y 18 años. En 1985, ya se incluyó como uno de los objetivos principales de historia en los *National Criteria for History* ⁴⁹. Entre 1984 y 1985 uno de los Tribunales de Examen que más había potenciado las innovaciones en la enseñanza de la historia, el Southern Regional Examination Boards (SREB), del que forman parte varias universidades, convocó a un seminario de trabajo a varios especialistas en didáctica y evaluación de la historia. ⁵⁰ Fruto de esas reuniones de trabajo, se publicó un librito orientativo, en el que se trataban brevemente cuestiones como el significado de la empatía histórica, métodos para su enseñanza, y evaluación de su aprendizaje; todo ello convenientemente complementado con numerosos ejemplos.⁵¹

Desde nuestro particular punto de vista, tiene sobre todo interés recoger la propuesta de jerarquía de niveles para la evaluación del aprendizaje de la empatía histórica que se presenta en este trabajo. Según los autores del mismo, convendría distinguir al menos estos cuatro niveles:

1er. Nivel: Puede considerarse como una primera muestra de empatía, el que los alumnos sean conscientes de que la gente del pasado eran seres humanos, no simples figuras de cartón piedra o grabados que ilustran un libro de historia. Es un nivel umbral, difícilmente utilizado en evaluaciones puesto que, por su naturaleza, no muestra relaciones con acontecimientos concretos.

2º Nivel: "Empatía cotidiana". Es el primer nivel ya calificable. Los alumnos son capaces de apreciar lo que los agentes históricos sentían ante un determinado acontecimiento, pero asignándoles sus propias reacciones, sin darse cuenta de las diferencias entre el punto de vista de su época y nuestro punto de vista

⁴⁹ National Criteria for History (Second Draft, July 1981, p1). Como se vio en el Capítulo 1, este fue el primer paso para llegar a establecer un currículo unificado de historia en todo el país.

⁵⁰ Formaron parte en ese seminario, entre otros, M. Booth, del departamento de educación de la Un. de Cambridge; H. G. Macintosh, secretario del SREB, especialista en la evaluación del aprendizaje de la historia; J. Scott, antiguo coordinador del proyecto *History 13-16*, y C. Portal, de la Un. de Manchester, del que se conocen algunos artículos sobre la empatía histórica.

⁵¹ Southern Regional Examinations Board (SREB): *Empathy in History: from Definition to Assessment*, SREB, 1986.

3er. Nivel: "*Empatía estereotipada*". Los alumnos se dan ya cuenta de que la gente ante una situación dada manifiesta actitudes características de su época. Sin embargo tienden a creer que todo el mundo en ese momento tenía las mismas ideas y sentimientos.

4º Nivel: "*Empatía diferenciada*". Los alumnos, reconocen que en cada época las mentalidades y actitudes colectivas tienen rasgos particulares, sin embargo saben que puede haber sin embargo variaciones individuales, en función de la personalidad de cada uno (experiencia humana compartida pese a las diferencias de tiempo y cultura).

Ashby R. y Lee P. (1987) ⁵²

Merece la pena atender, finalmente a un último trabajo de investigación sobre el aprendizaje de la empatía, por lo que nos puede aportar con vista a elaborar una jerarquía de niveles de aprendizaje.

Ashby, R. y Lee, P. utilizan, aunque ahora en una investigación a mayor escala, el material diseñado originariamente por A. Dickinson y P. Lee en 1984⁵³ sobre los juicios de ordalías de los antiguos Sajones, del que ya hicimos referencia páginas atrás. La investigación se plantea también con una metodología similar, es decir, basada en la grabación en vídeo de los diálogos de pequeños grupos de alumnos, que discuten las respuestas al cuestionario. Pero hay una diferencia importante entre los estudios de Dickinson y Lee y este de Ashby y Lee: en aquel sus autores atendían en particular al proceso por el que los alumnos progresaban desde unos niveles, iniciales generalmente de incomprensión hasta otros posteriores en los que ofrecían ya explicaciones más o menos adecuadas de aquellas "bárbaras costumbres", mientras que en el de Ashby y Lee, el objetivo principal es categorizar los diferentes niveles de explicación. La jerarquía que proponen puede sintetizarse así:

Nivel 1: El pasado "estúpido"

Incomprensión de las acciones, instituciones, etc. Los alumnos de alguna forma consideran que la gente del pasado era mentalmente deficiente, puesto que no escogen otras alternativas mejores, "más lógicas". El origen de tal prejuicios la incapacidad del alumno para reconocer que la gente en el pasado a menudo no pudo saber lo que el alumno ahora sabe y da por seguro.

⁵² ASHBY, R. y LEE, P.J.: "Children's concepts of empathy and understanding in history" in PORTAL, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 62-88.

⁵³ "Making Sense of History" en DICKINSON, A.K., LEE, P.J. Y ROGERS, P.J. (eds.): *op. cit.*, 1984, (ps.117-153).

Nivel 2: Estereotipos generalizados

En este ejercicio sobre los juicios de Ordalías los alumnos aluden a la religión como explicación de esas extrañas prácticas. Su asunción es la de que cualquier persona religiosa que crea en Dios aceptará cualquier cosa absurda si se hace en nombre de la religión. Se vales del estereotipo no para ver cómo la ordalía pudo tener algún sentido para ellos, sino para explicarse cómo los Sajones pueden haber sido tan estúpidos. La transcripción muestra sin embargo ejemplos de inestabilidad en algunos de los alumnos que están a punto de razonar al nivel 4.

Nivel 3: Empatía cotidiana

Las acciones e instituciones se comprenden en este nivel por referencia a la situación particular en que las personas se encuentran, pero la situación se ve como en la actualidad. Los alumnos buscan en su experiencia para explicarse el juicio de ordalía, sin apreciar las diferencias entre su sociedad y la de los Sajones. En particular la ordalía se ve como una forma de castigo, como un instrumento de disuasión.

Nivel 4: Empatía histórica restringida

Los alumnos en este nivel aceptan que la personas de otra época viera las cosas de manera diferente a nosotros, pero no pueden aplicar esta idea más allá de las circunstancias explícitas y relacionar esas diferencias con otras creencias, valores y condiciones materiales de la época. Falta situar esas y otras circunstancias en un contexto más amplio; por ello este nivel es muy inestable, de hecho la interacción entre los miembros del grupo facilita que algunos lleguen a pasar del nivel 2 al 4 .

Nivel 5: Empatía histórica contextualizada

Los hechos y acciones se sitúan y comprenden en su contexto, lo que no quiere decir que no pueda criticarse el pasado, se pueden utilizar esquemas de racionalidad actuales, pero ello se hace asumiendo con claridad que los modelos y escalas de valores actuales pueden ser perfectamente distintos de los del pasado. Lo importante no es tanto el resultado al que llegan los alumnos, sino el proceso de pensamiento que siguen. A diferencia de otros niveles, en éste se presupone constantemente la racionalidad de las gentes del pasado; pasado y presente se comparan en pie de igualdad, hay auténtica disposición a cambiar la perspectiva y a tomar la del pasado, nuestras instituciones se ven como realidades históricas, que podrán ser juzgadas en el futuro de igual manera que nosotros valoramos las del pasado.

Ashby y Lee concluyen su trabajo destacando dos cosas: por un lado, el importante valor que cabe atribuir a la interacción social entre los alumnos, como instrumento para propiciar una mayor comprensión histórica; por el otro, la utilidad de las pruebas orales para obtener datos mucho más ricos y matizados sobre el pensamiento de los alumnos en historia.

Discusión

Vale la pena hacer algunas observaciones antes de terminar la revisión de estas investigaciones sobre la explicación por empatía del pasado por los alumnos.

La primera investigación de Dickinson y Lee mostró las dificultades que los ejercicios de empatía plantean a los alumnos cuando la acción llevada a cabo por el agente es por alguna razón difícil de comprender, aunque el motivo de ello no sea el que su autor pertenezca a un mundo o una época con una *forma de vida* diferente de la nuestra. Así pues, ellos muestran que incluso acciones del pasado, que podrían ser comprendidas desde nuestra visión del mundo contemporáneo, exigen la difícil integración de las intenciones del agente, de su visión de la situación y de sus metas más amplias.

Los trabajos de investigación llevados a cabo posteriormente (tanto por Dickinson y Lee, como por Shemilt) sobre la comprensión por empatía de la historia han prestado una atención especial a catalogar las dificultades que pueden suponer para los niños y los adolescentes recrear un mundo ajeno. Considerada de esta manera la explicación intencional de la historia aparece, en mi opinión, como algo bastante más relevante para la explicación histórica de lo que permitía pensar el primer estudio llevado a cabo por Dickinson y Lee en 1978. Dos razones nos hacen pensar así. La primera, porque desde esta nueva perspectiva la empatía aparece como algo crucial, no sólo para entender el pensamiento de los individuos, sus motivos y sus acciones, sino también para dar sentido a las creencias, las costumbres, instituciones..., sociales o colectivas. Y la segunda, porque la comprensión por empatía, que en sí misma puede ser útil en otras disciplinas humanas (como una habilidad para tomar en consideración diferentes puntos de vista), ha sido mejor acomodada a nuestra disciplina, como la habilidad mental que nos permite considerar otros puntos de vista de la gente que son diferentes por razones históricas.

Por otra parte, las investigaciones que hemos reseñado en las páginas anteriores, parecen proporcionarnos una visión bastante coherente y sólida en torno a este ámbito concreto de estudio. Tanto por lo que se refiere a las jerarquías de niveles de aprendizaje, como a los procesos responsables de ese aprendizaje, el conjunto de esos trabajos ofrece resultados en cierto modo complementarios. En relación con las jerarquías de niveles, el modelo de desarrollo propuesto por Shemilt en 1984, nos presenta una categorización más que descriptiva sino explicativa de los diferentes niveles de comprensión por empatía, sólidamente basado en las asunciones y perspectivas desde las que el alumno trata de dar sentido a los actos humanos en el pasado. La jerarquía de Shemilt, en verdad sólida y coherente, se ha visto mejorada con los pequeños retoques sugeridos por Ashby y Lee. En concreto, estos autores han cualificado mejor el nivel V, apenas esbozado por Shemilt, caracterizándolo como una explicación intencional bien

engarzada en el contexto histórico. Como han puesto también de manifiesto en un reciente trabajo de S. Wineburg y J. Fournier,⁵⁴ la importancia del conocimiento del contexto histórico (mentalidad, intelectual, locacional, biográfico, social, lingüístico) parece determinante como rasgo característico del conocimiento histórico. Esta caracterización del nivel V de explicación intencional, parece mostrarse así muy coherente con nuestra argumentación del capítulo precedente en torno a los rasgos que presenta la explicación histórica y, en particular, la influencia muy marcada del conocimiento conceptual y factual, que posibilitan al alumno identificar muchos de los nexos de esa trama compleja que relaciona entre sí los hechos históricos. La jerarquía de Shemilt, con las pequeñas modificaciones de Ashley y Lee, parece a mi juicio, bastante más coherente que la que ha propugnado el SREB; aunque es admisible la distinción que en ella se hace entre empatía histórica “estereotipada” y “diferenciada”, no creo que tal rasgo sea, ni mucho menos, tan decisivo como la adecuada ubicación de la explicación en el contexto de la época; una explicación contextualizada conlleva necesariamente la empatía diferenciada, mientras que lo contrario no es tan evidente. La alusión explícita al contexto histórico no sólo más “comprehensiva”, es también más rica en significación.

En cuanto al proceso de aprendizaje de la explicación por empatía, nos proporcionan también unos resultados muy interesantes y coherentes. En primer lugar, en relación con el tema central de este capítulo, es decir, con el proceso responsable del desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos, los datos ofrecidos por estos estudios sobre la comprensión empática parecen bastante definitivos: las estructuras operativas lógicas no pueden por sí solas explicar el desarrollo del pensamiento histórico de éstos. Ciertamente, el crecimiento y maduración cognitiva general de los alumnos afecta a su capacidad para entender los pensamientos y las acciones de otras personas; así, cuando Dickinson y Lee analizaron la distribución por niveles y edades de las notas obtenidas por los alumnos en el test sobre *Jutland* sus resultados mostraron una clara progresión acorde con la edad. De manera similar, su investigación posterior mostró que las respuestas dadas por los alumnos más mayores eran mucho más ricas y más sofisticadas que las de los alumnos más jóvenes; sin embargo, esa mayor maduración no les permitía a esos alumnos librarse de sus asunciones sobre “cómo se debe actuar” y “cómo debe comportarse la gente”. Resultados similares nos ofrece Shemilt en su estudio sobre la interpretación que los adolescentes hacen de los hechos humanos de otra época. Sin embargo, tanto o más determinante que la edad y el desarrollo lingüístico, se mostraron los conocimientos, ideas y valores previos de los alumnos. Como siempre el papel de las ideas previas es doble: positivo y negativo: el uso de analogías del presente puede

⁵⁴ WINEBURG, S.S. Y FOURNIER, J.: “Finding Home in a Foreign Country: The Paradox of contextualized Thinking in History. Draft Paper presented at the Conference on Reasoning in History and the Social Sciences. Universidad Autónoma de Madrid, Octubre, 1992. Hemos tenido acceso a este trabajo, cuando el nuestro se encontraba prácticamente finalizado. No obstante, queremos hacer constar el interés que me ha deparado tanto sus argumentos como, sobre todo, la metodología de investigación que en él se ha seguido.

impedir comprender ciertos fenómenos históricos, pero, al mismo tiempo, el papel de esos conocimientos puede potenciarla comprensión de los alumnos, ya que, como Dickinson y Lee han recalcado, el uso de la imaginación figurativa (supposal) y las ricas comparaciones y contrastes que los alumnos pueden hacer entre fenómenos del pasado y su experiencia presente, son vitales para recrear las condiciones de vida y puntos de vista de otras épocas y, de este modo, encontrar sentido a las acciones de nuestros antepasados.

Directamente relacionado con esto último, debo hacer mención a nuestro conocido argumento sobre el papel que juegan los conceptos en la comprensión histórica por empatía. Aquí los datos parecen menos sólidos, pero sin duda esperanzadores. Las investigaciones de Dickinson y Lee no permiten trazar una relación directa entre el conocimiento conceptual de los alumnos y su grado de comprensión y reconocen que para lograr una buena explicación “*se requiere cierto conocimiento de las características que tiene las costumbres sociales analizadas, así como del contexto vital en que se producen, a fin de redesccribir esas costumbres en términos de lo que la gente de una época pensaba que estaba haciendo, o más aún, para situarlas dentro del marco de sus creencias*”.⁵⁵

Sin embargo, al menos de manera explícita, no parecen considerar el conocimiento histórico como un factor determinante en la comprensión de los alumnos, mientras que su argumentación parece enfocada más a subrayar el papel relevante que la imaginación juega en la empatía histórica⁵⁶. No obstante, los criterios utilizados por Shemilt al distinguir distintos estadios en las explicaciones de los adolescentes, asignan una gran importancia al conocimiento que muestran éstos de las distintas culturas, sistemas de creencias,... (lo que él denomina las diferentes “formas de vida”) que los historiadores han elaborado para cada periodo y sociedad de la historia humana. Muy en particular, la relevancia de tal conocimiento se muestra crucial al distinguir entre los niveles III (empatía cotidiana) y el IV (empatía histórica). En efecto, para lograr el nivel IV de explicación, es preciso considerar los actos humanos desde la óptica de las creencias, actitudes, valores, ... que el conocimiento histórico atribuye a su época. Así, por ejemplo, al advertir al lector que en el estadio IV, no se espera que los alumnos alcancen el nivel de explicación de los historiadores, Shemilt señala: “*Una reconstrucción desde todos los ángulos de ‘la mente renacentista’, por ejemplo, está claramente fuera del alcance de los adolescentes como un logro práctico. Sin embargo, como principio que ellos pueden reconocer y con el que pueden operar no está fuera del alcance de la mayoría de alumnos de 16 años y con capacidad media-alta en*” (el subrayado es nuestro).⁵⁷ Con el ejemplo de “la mente renacentista” Shemilt apunta en mi opinión a la raíz de la cuestión: no se trata ya de propugnar un “conocimiento del contexto histórico” vagamente definido, lo

⁵⁵ DICKINSON, A.K. Y LEE, P.J., *op. cit.*, 1984. p. 136

⁵⁶ Véase LEE, P.J.: “Historical Imagination” en DICKINSON, A.K. , LEE, P.J. Y ROGERS, P.J. (eds.): *op. cit.*, 1984, p.54.

⁵⁷ *Op. cit.*, 1984, p.54.

que se necesita es el conocimiento de los principales conceptos teóricos (interpretativos) que el conocimiento histórico ha ido elaborando a lo largo del tiempo, a propósito de los distintos periodos y sociedades históricas; su enseñanza es imprescindible si lo que se pretende es conseguir de los alumnos el máximo nivel posible de comprensión histórica.

En esta dirección creo que el limitado estudio que realizamos en 1984 sobre la comprensión de algunos hechos ocurridos durante los primeros días de la Revolución Francesa, nos permiten ser razonablemente optimistas en relación con la positiva influencia que cabe esperar de la enseñanza de estos conceptos interpretativos y nos animan a plantear una investigación más amplia y rigurosa.

Conclusión del capítulo

Recapitulemos lo que ha quedado dicho en las páginas anteriores a propósito del desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la explicación histórica.

1.- En primer lugar, un somero análisis de las tesis de la psicología genética ha puesto de manifiesto la íntima e inseparable relación que vincula a los conceptos y procedimientos en el proceso del desarrollo cognitivo. Piaget destaca en ese proceso el papel constructor de conocimientos que tiene la actividad del sujeto (externa e interna); para él, el desarrollo intelectual se mide en términos de las operaciones (estructuras operatorias) que el sujeto es capaz de llevar a cabo. El mismo desarrollo de los conceptos, sobre todo antes del estadio del pensamiento formal, está totalmente condicionado por la capacidad operativa para procesar la información, y por tanto supeditado a las operaciones. Por este motivo, Piaget mismo pero sobre todo sus divulgadores han subrayado la importancia de los métodos de enseñanza activos que faciliten al alumno actuar -física y mentalmente sobre la realidad. La coherencia y el rigor de las tesis piagetianas ha condicionado muy marcadamente tanto la investigación didáctica, como la propia metodología de la enseñanza.

Por lo que se refiere a la investigación didáctica, la psicología genética ha proporcionado a la investigación educativa un marco muy poderoso desde el que diseñar y plantear sus estudios. La investigación sobre el aprendizaje de las distintas materias o asignaturas se ha visto condicionada en dos sentidos: en primer lugar, sus estudios se han orientado a descubrir el nivel de competencia operativa que los alumnos en sus distintas edades manifestaban en relación con tareas y problemas específicos de cada materia; y, en segundo lugar, proporcionó a estas investigaciones un modelo de referencia genérico y común para todas las materias sobre las capacidades que los alumnos habían de lograr en cada etapa de su desarrollo. El paradigma piagetiano monopolizó la investigación didáctica durante los años 60 y 70. Fruto

de esa influencia fue, sin duda, la revalorización en el aula del *saber hacer*, de las destrezas y procedimientos, frente a los conocimientos más teóricos o conceptuales.

Sin embargo, desde otras perspectivas y teorías psicológicas (Vigotsky, Bruner, Ausubel, etc.) se ha venido a destacar la gran importancia que tienen los marcos teóricos -las ideas y conceptos específicos- para la resolución de las tareas concretas; tales posiciones han vuelto a conceder al conocimiento figurativo e ideacional, la importancia que el exagerado énfasis en las destrezas les había arrebatado. Por otra parte, las tesis de Vigotsky sobre la función determinante del lenguaje (y por extensión de la instrucción formal) en el desarrollo del pensamiento, y la importancia de los pseudo-conceptos e ideas previas formadas espontáneamente por los alumnos parecen difícilmente discutibles. Máxime en la adolescencia cuando el sistema simbólico del lenguaje comienza a ser una herramienta relativamente asequible para el alumno.

En nuestra opinión es preciso buscar un punto de equilibrio entre posturas extremas: tan defendible es la posición que aboga por la instrucción directa de los conceptos teóricos, como lo es la que insiste en que el conocimiento humano es siempre un proceso constructivo caracterizado por la actividad (externa o interna) del sujeto. Sin operaciones no hay conocimiento, pero sin teorías, el desarrollo cognitivo en seguida toca techo. Con relación a las “operaciones” hay una importante salvedad que hacer: no se trata ya de operaciones generales del pensamiento, sino de operaciones específicas, es decir, de procedimientos concretos, referidos al campo especializado de cada disciplina científica. Aplicadas estas consideraciones al aprendizaje de la historia, nos confirma en nuestro argumento sobre la complementariedad de conceptos y procedimientos. Nótese además que se trata de asegurar la actividad operatoria de los alumnos, a través de operaciones o procedimientos específicos de la historia, no ejercitarlas a través de capacidades genéricas o directamente “importadas” a la historia desde otras disciplinas científicas, como ocurrió con las tareas matemáticas y físicas con las que Piaget desarrolló sus pruebas.

2.- La revisión de las investigaciones piagetianas sobre el pensamiento histórico de los alumnos, ha reforzado nuestros argumentos anteriores sobre las aportaciones y limitaciones del marco de la psicología genética. La utilización en tales investigaciones de tareas poco o nada aclimatadas a la especificidad del conocimiento histórico, nos ha dejado siempre a los profesores con una sensación de perplejidad al comprobar por un lado, por sus resultados que nuestros alumnos entendían muy poco de lo que les tratábamos de explicar en la clase, y a la vez sintiéndonos incómodos ante un tipo de ejercicios que no reconocíamos como propiamente históricos.

3.- La revisión de las investigaciones sobre la comprensión por los alumnos de las explicaciones causales e intencionales en historia nos ha situado en contextos más reconocibles y próximos a los problemas y tareas que habitualmente identificamos como propios de nuestra disciplina. No me parece adecuado plantear como dos mundos sin relación entre sí la lógica operatoria defendida por Piaget frente a la lógica de la comprensión histórica. Por el contrario, creemos que de lo se trata es de ir aclimatando mediante investigaciones sucesivas las estructuras lógicas formales del pensamiento a las características tareas y problemas propios de la historia. En definitiva, aún cuando ésta fuera inicialmente desarrollada en tareas matemáticas y físico-químicas, lo que se requiere no es olvidarse de la lógica piagetiana, sino traducir esas estructuras generales del pensamiento en procedimientos específicos acomodados a las tareas y exigencias propias de la historia.

Hemos visto al comentar la investigación de Pozo y Carretero sobre las explicaciones causales que *las reglas de inferencia* características del pensamiento hipotético-deductivo y del razonamiento combinatorio, adoptan la forma de razonamientos proposicionales *contrafactuales*, en el caso de la explicación histórica. Es en ese sentido como creemos que las operaciones generales del pensamiento han de convertirse en procedimientos particulares para la comprensión histórica. No resulta tan fácil, al menos aparentemente, hacer esto mismo con los procedimientos de explicación intencional. Aunque la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de adoptar puntos de vista, creencias etc. ajenos a nosotros, conlleva necesariamente una indudable capacidad de descentración e incluso, ciertas operaciones propias del pensamiento formal (situarse y pensar en el ámbito de lo posible, razonar sobre probabilidades, etc) no es menos cierto, y aquí tienen razón P. Lee y M. Booth, que la comprensión por empatía excede claramente el estricto marco de la lógica operatoria de Piaget. Es aquí, donde adquieren un indudable valor su argumentos en favor de la importancia que tienen para desarrollar en los alumnos la comprensión de la historia las analogías, el pensamiento “aductivo” o asociativo, la imaginación, etc. (por supuesto todas ellas controladas por la razón y las pruebas documentales). En suma, los procedimientos explicativos de la historia tienen estrecha relación con las estructuras operatorias de Piaget, pero ni pueden confundirse con ellas, ni se agotan en ellas, pues exceden el ámbito estrictamente lógico-racional para extenderse también hacia el “afectivo-imaginativo”.

4.- También las investigaciones sobre el aprendizaje de las explicaciones causales e intencionales en historia, muestra el importante papel que cumplen las ideas y los conceptos interpretativos de los alumnos. Las implicaciones parecen claras en dos sentidos: en primer lugar que para lograr explicaciones adecuadas no basta con haber desarrollado las habilidades formales del pensamiento, resulta clave disponer también de conceptos o teorías precisas; y, en segundo lugar, que es preciso no perder de vista las ideas y concepciones más o menos erróneas o inadecuadas de los alumnos, pues pueden condicionar mucho la capacidad para comprender y explicar los hechos históricos.

5.- Al revisar los trabajos sobre la comprensión histórica de los alumnos hemos ido tomando nota de las escalas utilizadas para medir sus niveles de comprensión. Pese a que se aprecian ciertas diferencias entre las jerarquías de los distintos autores, creemos que hay un nivel de acuerdo bastante grande. Estas experiencias aquí estudiadas serán el punto de partida para la elaboración de nuestra propia escala de niveles de comprensión. Con todo este bagaje teórico y a la vez práctico estamos ya en condiciones de abordar nuestra modesta investigación empírica.

CAPÍTULO 4:

**El aprendizaje de la explicación histórica:
estudio empírico sobre el aprendizaje
de las explicaciones causales e
intencionales en historia.**

El segundo capítulo de esta tesis concluía proponiendo, como hipótesis de trabajo, un modelo provisional sobre los componentes que parecen integrar la explicación histórica. Según ese modelo, en la explicación de los hechos del pasado, los historiadores suelen hacer uso, por un lado, de *conceptos* interpretativos, o sea, teorías, ideas, generalizaciones, etc., que les guían y orientan para hallar y seleccionar conexiones de interés entre los innumerables datos proporcionados por las fuentes y, por el otro, de ciertos *procedimientos explicativos*, es decir, operaciones intelectuales con las que establecen, analizan y evalúan dichas conexiones entre los datos del pasado; entre tales procedimientos distinguíamos unos de tipo causal (es decir, referidos a las circunstancias y acontecimientos, coetáneos y antecedentes, que han condicionado o determinado un hecho histórico) y otros de tipointencional (o relativos a la vinculación que es posible establecer entre los actos, pensamientos, tradiciones, etc. de individuos y colectividades del pasado y sus propias intenciones, intereses, creencias, mentalidad, etc.).

En el tercer capítulo hemos tenido ocasión de analizar y discutir algunas teorías e investigaciones que tratan de interpretar el desarrollo y aprendizaje del conocimiento científico en general e histórico en particular. Así se ha visto cómo la investigación psicológica y didáctica de estos últimos años vuelve a otorgar un mayor relieve al papel que desempeña el contenido específico de las tareas (y por consiguiente a los conceptos y procedimientos propios de cada disciplina científica) en detrimento de los procedimientos comunes y formas generales del pensamiento (las operaciones logico-matemáticas de J. Piaget). A similares conclusiones se ha llegado también en el ámbito particular del aprendizaje de la historia, y ello desde muy distintos puntos de partida y perspectivas de investigación. Sucesivos estudios han ido mostrando que, pese a la dificultad de la historia, su aprendizaje no está tan estrechamente condicionado, como se creyó en años anteriores, por el desarrollo del pensamiento lógico formal. Más aún, la capacidad para desentrañar un hecho problemático del pasado y dar una explicación satisfactoria del mismo, parece depender sobre todo del conocimiento histórico adquirido de antemano, es decir, de las ideas, los conceptos y los datos que se tengan sobre la época y las circunstancias concretas en que se enmarca el problema, pero también de la experiencia en los procedimientos y formas de trabajo que utilizan los historiadores, en concreto en este caso, de la forma en que se suelen explicar y relacionar entre sí los acontecimientos y circunstancias históricas, así como las actuaciones humanas.

La afirmación anterior podría parecer tan obvia como estéril: en suma, vendría a decir, quien dispone de más conocimientos históricos comprende y explica mejor la historia. Poco se habría avanzado, en verdad, con una conclusión semejante. Pero hay matices, cuya importancia puede ser aquí crucial: en primer lugar, desde un punto de vista educativo, parecen distinguirse con mayor claridad los distintos componentes que integran ese complejo conjunto de datos de información y de capacidad para operar con los mismos, al que llamamos conocimiento, sea éste histórico o de cualquier otro tipo: de una parte,

ideas, teorías, conceptos, hechos, acontecimientos, etc. , de otra, procedimientos, técnicas, habilidades, etc. Pero, sobre todo, parece que se comienza a distinguir, además, cuáles de esos componentes son más determinantes y eficaces para obtener mejores aprendizajes con un tiempo y esfuerzo limitados. ¿Sobre qué aspectos del conocimiento histórico conviene poner el acento? ¿cuáles de ellos habremos de preferir y qué otros terminaremos por relegar? Estas preguntas pueden parecer ociosas o con escaso sentido en el contexto de la enseñanza universitaria, donde el tiempo para el estudio es, a efectos prácticos, ilimitado; sin embargo tienen una importancia radical, en la enseñanza obligatoria, donde las horas de clase y de estudio personal dedicadas a la historia son necesariamente muy limitadas.

Por otra parte, como se trató extensamente en nuestro primer capítulo, uno de los rasgos que más ha caracterizado en las últimas décadas la renovación de la enseñanza de la historia, es la atención que se viene asignando a la enseñanza de los métodos, las destrezas y las técnicas. Aunque en muchas ocasiones se haya subrayado el valor de la enseñanza de dichos métodos y destrezas, cargando las tintas en la crítica a los contenidos clásicos -es decir los hechos históricos y sus interpretaciones historiográficas-, lo cierto es que las tendencias y propuestas didácticas más recientes, alertadas sin duda por el papel preponderante que la investigación psicopedagógica vuelve a asignar a las teorías y conceptos, abogan más bien por la complementariedad e integración de ambos elementos del currículo. Así lo han puesto de manifiesto, y sancionado oficialmente, los nuevos currículos para la educación obligatoria, en los que figuran como contenidos de enseñanza tanto los referidos a conceptos como los que tienen que ver con procedimientos y actitudes. Por consiguiente, desde todos estos puntos de vista parecía oportuno abordar una investigación, por limitada que fuera, que permitiera hacer algún avance en esta tarea colectiva que va poco a poco desvelando cómo aprenden los alumnos a explicar el pasado histórico, y qué papel desempeñan en ese proceso la enseñanza de unos u otros contenidos.

Por otra parte, al plantearnos esta investigación me pareció oportuno explorar un territorio poco transitado por la mayoría de las investigaciones habituales en este campo, en su mayoría desarrolladas en el marco teórico de la psicología cognitiva y que, de manera preferente, han tratado de estudiar el de comprensión y las características del pensamiento histórico que manifiestan alumnos de diferentes edades. Como apuntaban con toda razón Carretero, Pozo y Asensio,"(...) *la mayoría de las investigaciones que realizamos en nuestro país sobre el desarrollo cognitivo versan fundamentalmente sobre el niño y el adolescente y curiosamente olvidan al alumno. Es decir, se obtiene información sobre lo que el individuo en desarrollo conoce pero no se investiga apenas lo que podría conocer en condiciones favorables de aprendizaje*"¹ (el subrayado es nuestro). Por el contrario, el punto de vista

¹ "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva" en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, p. 25.

escogido en nuestro estudio permitirá explorar, sobre todo, el grado de aprendizaje que puede lograrse mediante ciertos planteamientos de enseñanza que apenas exigen cambios en los métodos y materiales didácticos hoy en día habituales en nuestros centros. El planteamiento de nuestro trabajo es, desde este punto de vista, típicamente didáctico, es decir, construido a partir de unos fundamentos teóricos -a la vez, disciplinares y psicopedagógicos- pero desarrollado mediante una investigación educativa de carácter empírico, que trata esencialmente de poner a prueba nuevas vías de enseñanza que incrementen y desarrollen el aprendizaje de los alumnos. Nuevas vías que consisten, como sabemos, en contemplar conjuntamente la enseñanza de contenidos referidos a conceptos interpretativos y a procedimientos explicativos causales e intencionales.

I. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Nuestro estudio empírico pretende cubrir varios objetivos. El primero de ellos es analizar los efectos recíprocos en el aprendizaje, que tienen entre sí los dos principales componentes de la explicación histórica: los conceptos e hipótesis interpretativas, por un lado, y los procedimientos de explicación causal e intencional, por el otro. En relación con este primer objetivo y teniendo en cuenta tanto las consideraciones teóricas hechas en los capítulos precedentes, como los resultados de otras experiencias e investigaciones empíricas, éstas son las hipótesis que se tenían en perspectiva al iniciar el estudio:

1. La enseñanza de conceptos históricos interpretativos, incluso durante un periodo breve de clases, producirá mejoras relevantes en la comprensión y explicación de los hechos históricos por los adolescentes.
2. La enseñanza, aún cuando breve también, de los procedimientos de explicación causal e intencional en historia tendrá también efectos claramente positivos en la comprensión y explicación históricas.
3. No obstante lo anterior, las mejoras más notorias y significativas en la comprensión y explicación de los hechos y problemas históricos se conseguirán mediante la enseñanza complementaria de conceptos históricos interpretativos relacionados con esos hechos, por un lado, y de procedimientos explicativos causales e intencionales, por el otro.

El segundo objetivo de nuestro estudio es el de proporcionar cierta base empírica para la elaboración de un modelo jerárquico sobre el aprendizaje de la explicación en historia. A este fin nuestra investigación pone a prueba la idoneidad de dos escalas de niveles de aprendizaje, una para los procedimientos de explicación causal y la otra para los de explicación intencional. En la elaboración de estas escalas se ha

partido de los modelos y propuestas utilizados por varios autores -sobre ello ya se hizo una revisión crítica en el capítulo anterior-, a los que se han hecho modificaciones que, en ocasiones, podrían tener cierto relieve. En el contexto de este segundo objetivo de nuestra investigación se asumía la siguiente hipótesis:

4. En torno a los 16 años, es decir, a la edad en que la nueva ley de educación española preve que los alumnos terminen su periodo de educación obligatoria, un buen porcentaje de alumnos puede alcanzar niveles de explicación causal e intencional en historia, bastante satisfactorios

En efecto, consideramos que el nivel de explicación causal e intencional en historia que pueden lograr estos alumnos, aun cuando claramente inferior a los de los expertos, muestra un razonamiento histórico esencialmente válido y complejo en su estructura, en el que posiblemente la mayor carencia detectada sea un conocimiento insuficiente del contexto histórico, necesario para conseguir explicaciones más maduras y ricas en matices. No es necesario subrayar la importancia que esta hipótesis tiene para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia en los niveles no universitarios. Su confirmación empírica podría proporcionar un apoyo sólido a la posición defendida en estos últimos años por bastantes autores, que se manifiestan en contra del alarmismo provocado por los bajos resultados obtenidos en numerosas investigaciones realizadas a partir de los presupuestos de la psicología genética de Jean Piaget. Como se dijo en el capítulo anterior, los adolescentes mostraban unos niveles de comprensión histórica muy bajos en tales estudios, lo que llevaba incluso a poner en cuestión la idoneidad de la enseñanza de la historia antes de los 16 años

Finalmente, como tercer objetivo, nuestra investigación trata asimismo de desarrollar, y poner a prueba en las condiciones habituales de enseñanza, algunas técnicas e instrumentos que permitan a los profesores evaluar las explicaciones causales e intencionales que puedan hacer sus alumnos. Una dificultad importante de este objetivo consistía en hallar unos instrumentos capaces de detectar y discriminar, con razonable precisión y agilidad, los distintos grados de habilidad que muestran los alumnos al explicar un determinado hecho o problema histórico; pero había seguramente una dificultad mayor, que radicaba en utilizar para ello un método que, a la característica anterior, añadiera la de poder ser utilizado por los profesores en el marco habitual del aula. En otras palabras, el método utilizado debía ser, por un lado, sofisticado para poder detectar diferencias de matiz entre las respuestas de los alumnos pero, a la vez, sencillo de manejo y poco exigente, en términos del tiempo necesario para su aplicación; sólo así podía convertirse en instrumento adecuado y fácilmente generalizable para evaluar el aprendizaje de la comprensión histórica. Como se expondrá con detalle más adelante, nuestro estudio se ha fundamentado casi en su totalidad en ejercicios escritos, apartándonos así de lo que ha sido casi una constante en las investigaciones sobre el pensamiento histórico del alumno, a saber, la utilización del método clínico o, en

su defecto, de pruebas orales o basadas ampliamente en entrevistas². Es cierto que las pruebas escritas suelen ser herramientas demasiado rígidas para desvelar las características del proceso de pensamiento de los alumnos y distinguir en tal proceso diferencias de nivel a veces muy sutiles. Por otra parte, el pobre dominio de la expresión escrita que muestran muchos alumnos, son dificultades añadidas que pueden desvirtuar seriamente la actividad real de pensamiento que pueden desarrollar esos alumnos. En cambio, las investigaciones que permiten expresarse oralmente a los alumnos son más abiertas y flexibles, ofrecen muchas más posibilidades a la interacción entre alumnos y profesor y, en consecuencia, parecen en principio más útiles para evaluar la actividad mental de éstos. Por estas razones, los ejercicios escritos no han sido muy utilizados por los investigadores que han estudiado el pensamiento histórico que muestran los alumnos. Ahora bien, el tiempo requerido y el esfuerzo que habitualmente exigen las pruebas orales y las entrevistas, hacen que sean poco utilizables por los profesores a la hora de evaluar el aprendizaje de la comprensión histórica de sus alumnos. Este ha sido uno de los motivos que nos han inclinado a conceder a los ejercicios escritos un lugar destacado en nuestra investigación. Por otra parte, como se explicará en su momento, el diseño del cuestionario ha sido uno de los elementos de la prueba más cuidadosamente trabajados, con objeto de apurar al máximo las posibilidades de los ejercicios escritos.

² Como es bien sabido, el método clínico, desarrollado tan brillantemente por J. Piaget, consiste en proponer a cada sujeto, de forma individual, uno o varios problemas que ha de intentar resolver en presencia del investigador, quien además de observar los pasos que sigue aquel, le suele hacer preguntas o plantearle objeciones, etc. Los mejores ejemplos en investigaciones sobre el pensamiento histórico corresponden a Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio M., cuyos trabajos ya han sido analizados en capítulos anteriores, entre ellos destacan: POZO, J. I. y CARRETERO, M.: "El adolescente como historiador", *Infancia y Aprendizaje* nº 23, 75-90, 1983; POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M.: "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", *Infancia y Aprendizaje*, nº 34, 1986, ps.. 23-41; y POZO, J. I. y CARRETERO, M. (Comp.): "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, ps..139-163. Otras investigaciones destacadas que han utilizado una metodología similar son, por ejemplo, el estudio de evaluación del proyecto de enseñanza *History 13-16*, (véase Shemilt, D.: "*History 13-16*". *Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980, p. 11), donde se utilizó ampliamente la entrevista; también M. Booth utilizó la entrevista en su investigación "Inductive Thinking in History: The 14-16 Age Group" in Jones, G. and Ward, L. (eds.): *New History, Old Problems: Studies in the teaching of History*. Swansea: University College of Swansea, 1978. Entre las investigaciones que no han seguido el método clínico, pero cuyos datos se han obtenido sustancialmente mediante ejercicios orales, es necesario destacar los trabajos de Alarick Dickinson y Peter Lee sobre la comprensión empática en historia; véanse, sobretodo, "Understanding and Research" en Dickinson, A.K. and Lee, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, pp.94-120; y "Making Sense of History" en Dickinson, A.K.; Lee, P.J. and Rogers, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books, 1984, pp. 117-153; y Ashby, R. y Lee, P.J.: "Children's concepts of empathy and understanding in history" in Portal, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, pp. 62-88.

II. ESTUDIO PILOTO

Justamente muy en relación con lo que acabamos de comentar -el método seguido y el tipo de prueba utilizada en nuestro estudio- conviene hacer mención a nuestra prueba piloto, que nos deparó unos resultados frustrantes, por lo que a las hipótesis de la investigación se refiere, pero de la que obtuvimos grandes enseñanzas sobre la forma en que debíamos replantear el trabajo empírico y el tipo de prueba más aconsejable para ello. Nuestra investigación ha podido ver así cumplirse ese tópico tan cotidiano que nos consuela en momentos de fracaso recordándonos que a menudo las personas aprendemos más de los errores que de los éxitos. En esta ocasión, puede tener interés describir con cierto detalle nuestra experiencia, y la consiguiente corrección de rumbo, ya que muestra una vía de investigación errónea o poco fecunda, que hará bien en tener presente quien desee profundizar en éste o similares ámbitos de la investigación. En consecuencia, nos detendremos por un momento a considerar las características de este estudio piloto y las posibles razones de sus resultados negativos.

Tras los buenos resultados obtenidos en nuestro primer estudio de 1984³, sobre las consecuencias que la instrucción conceptual podía tener en el aprendizaje de la comprensión empática, era fácil concluir que tanto la estructura básica de la prueba como la metodología de trabajo eran, en principio, muy adecuados para la prueba definitiva de nuestra investigación. Sencillamente, la cuestión parecía reducirse a ampliar aquel trabajo en un doble sentido: por un lado, añadiendo nuevos ejercicios de explicación causal a los ya experimentados sobre la explicación intencional y, por el otro, extendiendo la prueba al número de alumnos que fuera necesario para poder trabajar con todas las combinaciones posibles que resultaban en función de los tipos de instrucción que esos grupos de alumnos podían recibir -sólo en conceptos, sólo en procedimientos causales, en ambas, etc.-. Por consiguiente, la metodología de la prueba seguía siendo la misma que la utilizada en el estudio piloto sobre conceptos y explicación intencional, y una parte muy sustancial de la misma descansaba en la discusión oral, grabada en vídeo, que cada grupo sostenía en torno a algunas preguntas del ejercicio.

Sujetos y metodología

Intervinieron en las distintas pruebas un total de 26 alumnos que estaban cursando el 2º de Bachillerato General Experimental -en el que figura como asignatura la historia- en un Instituto de Formación Profesional de Madrid. La gran mayoría de los alumnos con los que se realizó la investigación eran de

³ Domínguez, J. *op. cit.* 1986

extracción social media-baja. Antes del comienzo de las pruebas los alumnos fueron distribuidos en un total de 9 grupos, todos con tres miembros, salvo uno con dos. Los grupos debían permanecer sin cambios entre sus miembros a lo largo de toda la prueba; y, siguiendo las indicaciones del profesor de historia, se hicieron de la forma más homogénea posible, de modo que hubiera las mínimas diferencias de aptitudes y conocimientos históricos entre los grupos. Sin embargo, por circunstancias imprevistas, que fue imposible corregir, en el grupo número 7 coincidieron dos alumnos que, en opinión del profesor de historia, destacaban por su escaso interés y aplicación académica.

La prueba en su totalidad constaba de *pre-test* y *post-test*, en ambos casos con ejercicios similares: sobre los inicios de la Revolución Francesa, en el primer caso, y sobre la crisis de la Monarquía Absoluta en España, en el segundo. Cada ejercicio se realizó en dos fases, individualmente y por escrito, en primer lugar, y oralmente, mediante discusión en cada grupo por separado, después; esta segunda sesión se grabó en magnetoscopio. Para la realización de la sesión escrita se asignaron 1 hora y 40 minutos, y para la oral 50 minutos; en ambas ocasiones este tiempo resultó claramente suficiente.

Entre el *pre-test* y el *post-test* se impartieron clases de forma discriminada entre los grupos, con objeto de poder analizar en el *post-test* las repercusiones que pudieran tener en las explicaciones históricas de los alumnos estas tres variables: la enseñanza de conceptos interpretativos, la de procedimientos de explicación causal y, por último, la de procedimientos de explicación intencional. Con objeto de interrumpir lo mínimo posible el desarrollo normal del curso, esta fase de enseñanza se limitó a dos clases de 50 minutos por unidad de instrucción (conceptual, en procedimientos causales, etc.). Con este fin se dividieron los alumnos en los siguientes grupos, todos de tres miembros a excepción del grupo 8 con dos:

- Grupo 1: Instrucción sólo conceptual.
- Grupo 2: Instrucción sólo en procedimientos de explicación causal.
- Grupo 3: Instrucción sólo en procedimientos de explicación intencional.
- Grupo 4: Instrucción en conceptos y procedimientos causales.
- Grupo 5: Instrucción en conceptos y procedimientos intencionales.
- Grupo 6: Instrucción en procedimientos causales e intencionales.
- Grupo 7: Instrucción en conceptos y procedimientos causales e intencionales.
- Grupo 8: Sin instrucción.
- Grupo 9: Sin instrucción y realizando los dos ejercicios en orden inverso a los demás (a fin de controlar la posibilidad de diferencias significativas de complejidad entre un ejercicio y otro)

La enseñanza en cada uno de los componentes de la explicación histórica se impartió de forma conjunta para los distintos grupos, de manera que, por ejemplo, a las clases de instrucción conceptual asistieron juntos los miembros de los grupos 1,4,5 y 7, y así sucesivamente. Como resultado de ello, hubo diferencias no sólo en el tipo de enseñanza recibida sino también en el número de horas de clase que recibieron los distintos grupos: así, mientras el grupo 1 recibió dos horas, el 7 dispuso del máximo de clases, seis horas.

Ejercicios y cuestionario de la prueba piloto

Los dos ejercicios *-pre-test* y *post-test* tenía una misma estructura compuesta por tres partes claramente distinguibles; cada parte incluía varias preguntas (de tres a cinco) que habían sido formuladas con el fin de detectar el conocimiento y la utilización por los alumnos de uno de los elementos de la explicación histórica: conceptos, explicación causal y explicación intencional. El **Apéndice I** recoge toda la documentación utilizada en esta prueba, con la excepción de los textos informativos que, por ser los mismos que en la prueba definitiva se han incluido en el **Apéndice II**, que incluye los documentos de ésta. Para no alargar esta exposición demasiado y teniendo en cuenta que en la prueba definitiva sólo se hicieron modificaciones parciales, vamos a detenernos sólo en aquellos aspectos en los que los cambios fueron más significativos.

Las preguntas sobre conceptos, que apenas sufrieron modificaciones posteriores, formaban un primer cuadernillo (*Preguntas de conocimiento*) y consistían en 4 preguntas objetivas, de elección de respuesta múltiple, sobre el significado de algunos conceptos y hechos históricos destacados, de particular interés para comprender el concepto de revolución liberal (tales como, por ejemplo, "sociedades de Antiguo Régimen", "Revolución Francesa", etc.).

Las preguntas sobre explicación causal e intencional se incluían juntas en un segundo cuadernillo (*Preguntas de comprensión*), y estaban referidas a los acontecimientos relatados en un texto de tres páginas que, con anterioridad, había sido leído y aclarado en la clase. En el *pre-test* el texto describía los inicios de la Revolución Francesa, y en el *post-test* la crisis de la Monarquía Absoluta en España y la revolución de 1820. Estos textos informativos se han mantenido en la prueba definitiva sin apenas cambios, por lo que sólo se analizará aquí la estructura y características del cuestionario que ha sido lo más modificado en la prueba definitiva. Veamos por ejemplo el cuestionario sobre la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820:

PREGUNTAS DE COMPRENSION

1. Haz una lista de los hechos o circunstancias que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en 1820.

a).....
b).....
c).....
d).....
e).....
f).....
g).....
h).....
i).....
f).....

2. Ahora trata de distinguir causas a largo plazo o estructurales y causas a corto plazo o coyunturales. Señala con un círculo las letras de la lista anterior que te parezcan de largo plazo.

3. Trata de explicar cómo la pérdida del monopolio comercial con las colonias americanas repercutió en el fin de la Monarquía Absoluta en España.

4. La venta de tierras de manos muertas, que proponía el ministro Garay,

a)¿cómo explicas que pudiera mejorar la productividad agraria?

b) ¿cómo puede explicarse que un rey tan absolutista como Fernando VII aceptara estas medidas de su ministro Garay, siendo tan contrarias a los principios en que se asienta el Antiguo Régimen?

5. Indica qué grupos de la sociedad española apoyaban las ideas liberales y valora lo fuertes y numerosos que eran.

6. Teniendo en cuenta la formación intelectual, la carrera militar y los viajes al extranjero del comandante Riego, ¿cuáles crees que serían sus ideas políticas? ¿qué ventajas vería él en la Constitución del 12?

7. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar del comandante Riego, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar y sentir él: Son los últimos días de febrero, sigue haciendo frío y estos días además llueve. Os encontráis en Córdoba, ciudad que tampoco os ha brindado el apoyo que esperabais. Por la noche, mientras los soldados descansan, estás dando un paseo con un capitán, asturiano como tú y amigo de la infancia, además de fervoroso liberal. A él le puedes contar con toda confianza tus planes y sentimientos:

- 8) Ahora trata de meterte en la piel de uno de los consejeros del Rey en la reunión del 6 de marzo, concretamente eres el obispo auxiliar de Madrid. Eres un hombre conservador y chapado a la antigua, pero no incapaz de ver las dificultades que conlleva seguir manteniendo la situación sin cambios. En tu opinión la mejor solución es que el rey jure la Constitución. ¿Qué razones le darías?



Como puede observarse las preguntas anteriores son de tres tipos:

Preguntas sobre procedimientos de explicación causal: Son las preguntas 1, 2 y 3. La primera trata de mediar la identificación de las distintas causas que llevan a la revolución liberal; la segunda, evalúa la distinción entre causas a largo y corto plazo, o estructurales y coyunturales; y la tercera quiere comprobar cómo analizan los alumnos las relaciones entre algunos factores causales.

Preguntas de aplicación de los conceptos: Son las preguntas 4 (a) y 5. La primera, trata de ver en qué medida se comprende el significado de un concepto presente implícita o explícitamente en el texto; mientras que la segunda evalúa la capacidad del alumno para diferenciar los distintos grupos sociales que intervienen en la revolución liberal.

Preguntas sobre procedimientos de explicación intencional: Son las preguntas 4 (b), 6, 7 y 8. Las preguntas 6 y 7 se centran sobre un personaje protagonista de la revolución liberal en España como Rafael de Riego -la pregunta 6, sobre la capacidad del alumno para reconocer las ideas y objetivos políticos de Riego, y la 7 sobre su capacidad para comprender la visión por el propio personaje de la situación concreta en que se encuentra, y las decisiones que toma. Por su parte, las preguntas 4 (b) y 8 tratan de medir la comprensión por los alumnos de las razones de otros personajes protagonistas en este caso de la crisis de la Monarquía Absoluta en 1820, y claramente, en posiciones encontradas con la de Riego.

El ejercicio en todas sus partes se hacía primeramente por escrito utilizando dos sesiones ininterrumpidas de clase (1 hora y 30 min.) y, en los días siguientes, se realizaba la prueba oral en la que cada grupo discutía por separado las preguntas de comprensión que se acababan de comentar, y en ella los alumnos volvían a tener el texto informativo y su propio ejercicio, como recordatorio de las respuestas que cada uno había dado. Para el ejercicio oral se disponía de un periodo de clase de 50 minutos.

Acabados todos los ejercicios orales del *pre-test* comenzaba la fase de enseñanza sobre los componentes de la explicación histórica que era, como hemos visto, diferente para cada grupo. No nos detenemos a considerar los materiales didácticos ni la metodología de enseñanza utilizada, pues se comentarán más

adelante al describir la prueba definitiva. Tras estas sesiones de clase que se prolongaron a lo largo de dos semanas, se realizó un segundo ejercicio, el *post-test*, con idéntica estructura y apartados que el que acabamos de describir. Evidentemente en este nuevo ejercicio se cambiaron todas las preguntas, y el apartado de comprensión se realizó, como ya se ha dicho, a partir de un texto informativo similar al del ejercicio anterior, que ahora versaba sobre los inicios de la Revolución Francesa (el relato se detenía tres días después de la toma de la Bastilla).

Resultados de la prueba piloto

Los resultados obtenidos de estas pruebas no pudieron ser más decepcionantes y negativos desde el punto de vista de los objetivos e hipótesis que nos habíamos trazado en nuestro estudio. El primer objetivo era comprobar los efectos positivos que la enseñanza de conceptos y procedimientos de explicación causal e intencional puede tener sobre la capacidad de los alumnos para explicar y comprender el pasado. Sin embargo, tales mejoras en el aprendizaje no se manifestaron en ningún grupo, con independencia del tipo de instrucción (en conceptos, procedimientos de explicación causal o intencional) que hubieran recibido durante la fase de enseñanza. Ni siquiera en lo que se refiere al aprendizaje de conceptos quedaba probado con suficiente base que los grupos que recibieron instrucción conceptual obtenían resultados netamente positivos. Pero fue en el aprendizaje de los procedimientos de explicación causal e intencional, la parte más relevante de la prueba, donde más evidente era el fracaso: no se observó en el conjunto de los grupos ninguna modificación de interés. De lo que, en principio, resultaban unas conclusiones sin duda paradójicas y desconcertante: la instrucción no había modificado en absoluto la capacidad de los alumnos para explicar la historia mediante procedimientos causales e intencionales.

Tampoco los resultados fueron mejores desde el punto de vista de nuestro segundo objetivo, a saber, el de obtener datos empíricos que permitieran elaborar y perfilar escalas de niveles sobre el aprendizaje de los procedimientos de explicación causal e intencional. En primer lugar, era difícil calificar la mayoría de las respuestas y asignarles un determinado nivel en nuestras escalas provisionales, el tipo de respuestas que daban la gran mayoría de los alumnos hacía muy difícil discriminar el grado de complejidad de su pensamiento causal o su nivel de comprensión de la posible intencionalidad de los agentes históricos. Por otro lado, con la excepción de unos pocos alumnos, había pocas diferencias de nivel entre la gran mayoría de las respuestas: Tanto las relativas a la explicación causal como las referidas a la intencional caían dentro de los niveles intermedios de las escalas (véase más adelante la descripción de estos niveles en el apartado *Criterios de análisis de las respuestas*).

Es interesante transcribir algunas de las discusiones habidas entre los grupos, pues son bastante explícitas de cómo piensan históricamente nuestros alumnos y cuál suele ser la confusa maraña dentro de la cual aparecen, ante sus ojos, relacionados entre sí los hechos históricos. Veamos, por ejemplo, una típica discusión de las preguntas sobre las causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en 1820:

PREGUNTA 1. Causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en 1820

Cristina: La deuda, las colonias (pérdida de las colonias), el triunfo de las ideas liberales en la guerra, porque si la gente empieza pensar liberalmente, pues...

Javier: Muy de acuerdo, tiene razón, muy de acuerdo.

Daniel: Yo creo que la Constitución liberal aprobada en 1812.

Javier: Es lo que ha dicho ella en otras palabras. Venga, sigue leyendo.

Cristina: Luego las tierras que están en manos de los aristócratas,

Javier: ¿Y?

Cristina: Pues que no la pueden trabajar los campesinos que son los que tienen que currar.

Daniel: Sí que las pueden trabajar.

Javier: ¿Y quién las trabajan entonces?

Cristina: No las trabajan, trabajan un poco, que lo ponía el texto.

Daniel: Sí que las pueden trabajar, lo que pasa es que se benefician otros.

Cristina: Pero no las trabajan, no las explotan bien. Bueno, ¿vale? pues claro luego quitan también la Constitución porque tenía las ideas liberales y empiezan otra vez el nuevo régimen absolutista y... la hemos liado.

Daniel: Está muy bien, está muy bien; te toca.

Javier: Yo estoy de acuerdo con eso.

Daniel: Yo también, yo también. Sigue leyendo.

Cristina: Los soldados de la guerrilla son apartados de los altos cargos por los nobles.

Daniel: Eso no es importante, porque son pocos, venga sigue.

Cristina: Luego la crisis agrícola que había, que por eso he puesto lo de las tierras. Y los intentos de levantamientos. Primero... hacen la Constitución, luego... la vuelven a quitar, luego que si el comandante Riego...

Daniel: Pero eso de los intentos de levantamientos, eso no es una causa.

Cristina: ¿Cómo que no es una causa? Por eso fracasa más que nada.

Daniel: Fracasa por eso y por lo anterior y... al (palabra ininteligible) lo anterior pues intenta levantarse ¿o no?

PREGUNTA 2: Distinción de causas estructurales y coyunturales.

Cristina: He puesto a largo plazo, las deudas.

Daniel: Sí.

Profesor: ¿Por qué dices que es a largo plazo las deudas?

Cristina: Porque si vienen arrastrando las deudas y no las pueden ir pagando pues eso va a seguir ahí.

Daniel: Claro, claro.

Profesor: ¿Qué entendéis por largo plazo?

Javier: Algo que ocurre, pues después de....

Daniel: Que es poca cosa pero se va juntando y cada vez va a más.

Javier: No, que después de pasado tiempo; algo que tú haces ahora y que después de pasado tiempo va... a repercutirte en ...

Daniel: Que ahora no es muy importante pero cuanto más tiempo se hace más importante es.

Profesor: ¿Algo como un crédito a largo plazo? Largo plazo significa que dura mucho tiempo (...)

Cristina: Pero que dura.... pero que va a durar... o sea, no la acción sino que va a repercutir en el futuro. O sea que pasa una cosa ahora y eso va a repercutir, va a estar así..., o sea que va a repercutir eso, en el futuro.

Profesor: Sí. Causas a largo plazo son causas que vienen de muy lejos, de muy atrás.

Daniel: Sigue.

Cristina: La pérdida de las colonias de América (...)

Javier: La falta de ingresos,...

Cristina: La pérdida del comercio exterior. Y yo también he puesto triunfo de las ideas liberales en la guerra. (...)Esta era la Constitución liberal del 12.

Javier: ¿Esta es a largo plazo?..

Daniel: No, esa es a corto plazo.

Cristina: Sí.

PREGUNTA 3: Impacto de la pérdida de las colonias.

Javier: Pues eso pienso que repercutió porque tenían menos ingresos de lo que solían tener. Y al gastar lo mismo, pues seguramente no...

Cristina: ...Faltaba dinero.

Daniel: Pues que se acaba el dinero.

Cristina: Pues si se acaba el dinero tienen que buscar en el pueblo y empiezan a pedir a los...

Javier: Además hubo guerras que fueron costosas...

Cristina: Y entonces eso necesitan pedir el dinero al...

Daniel: De algún lado lo tenían que sacar ¿no?

Cristina: Y los..., ha dicho, y los campesinos estaban muy pobres.

Daniel: Se lo pedirían a los del pueblo.

Cristina: Al pueblo y ya empiezan a pedírselo.

Daniel: Aunque alguno no querrá dárselo y ... empieza a haber malestar.

Como se puede ver por este ejemplo, muy representativo de la gran mayoría de las respuestas, los alumnos reconocen la existencia de numerosos factores causales, pero las relaciones entre éstos se perciben todavía con cierta confusión: están parcialmente articuladas entre sí y se señalan ciertas conexiones entre los hechos, pero no se exploran ni analizan tales relaciones con una mínima consistencia. Según nuestros criterios (ver más adelante el punto 5 de este capítulo), estas respuestas corresponderían al nivel 3 de explicación causal, caracterizado por una articulación *parcial de las causas*, es decir, los alumnos reconocen la existencia de varios factores causales, pero no son capaces de precisar cómo se relacionan entre sí, por otra parte, aunque también detectan que no todas las causas tienen igual importancia no llegan a sopesar tales diferencias.

En contraste con ello, podemos ver las respuestas de un alumno del grupo sexto -Mariano-, sorprendentes por su carácter completamente atípico entre sus compañeros, y que globalmente muestran un nivel de explicación causal bastante más elevado. Sus respuestas, en particular a las preguntas 3 y 4, muestran ahora una articulación mucho más sólida y completa entre los diferentes factores; no sólo se ven en ellas más conexiones entre dichos factores, sino que además se aprecia la distinta importancia que éstos tienen. Por otra parte, las respuestas de este alumno permiten también constatar que éste comienza a enmarcar los hechos en su contexto histórico y hace referencias a conceptos y generalizaciones interpretativas propias de ese momento histórico, tales como *Absolutismo*, *Liberalismo*, *ideas de la Ilustración*, etc.)

PREGUNTA 1: Causas de la crisis de la Mon. Absoluta.

Cristina (lee): Crisis económica,...

Mariano y Almudena: Si,

Cristina: Muchas guerras,...

Mariano: Bueno, pero la guerra es una causa de la crisis, no es que sea una causa de la esa, sino una causa de la crisis.

Cristina: Bajada del comercio,

Mariano: Hombre, si en esa época prácticamente el único comercio exterior que había era con las colonias españolas de América, pues si las pierden, yo creo que más que bajada, pérdida del exterior, del comercio exterior.

Cristina: Pero también baja.

Mariano: El exterior no baja, se desintegra...que es su mayor fuente de ingresos, todo el oro que sacaban de América ya está perdido.

Cristina: Deshace la Constitución.

Mariano: Quizá.

Cristina: Fernando VII instauró un nuevo régimen absolutista.

Mariano: Hum, no sé, porque es que si antes estaban en el absolutismo, si lo vuelve a instaurar estaban como antes, o sea que no, más que "que lo vuelve a instaurar", "el régimen absolutista que dominaba en España". Porque... si te fijas, qué duró la Constitución de Cádiz, un año

Cristina: Un año.

Mariano: O sea que...

Cristina: Eh.... crisis agrícola

Almudena y Mariano: Si

Cristina: Eh.... pronunciamientos militares.

Mariano: No creo yo, o sea ¿a qué pronunciamientos te refieres? ¿qué pronunciamientos?

Cristina: A los que vienen ahí en la lista.

Mariano: Hombre, yo creo que esos pronunciamientos no es que sean causas, sino parte de la crisis. Son, es parte del ejército que al, durante la guerra ellos no habían estado sometidos al régimen absolutista, ellos habían estado con una cierta libertad, una cierta democracia, entonces no querían volver a lo de antes, y por eso se revelan, eso no es una causa es una consecuencia.

Cristina: Reforma de "tierras muertas" (sic) paralizadas.

Mariano: Hum... no,

Cristina: Si, es una causa.

Mariano: ¿Por qué ?

Cristina: Porque antes,....

Mariano: Esas tierras no se convierten nunca en tierras trabajables. Si te lo has leído, dice que estaban pensando eso, las tierras esas venderlas para que las trabajaran, ¿se hace?

Cristina: No

Mariano: Entonces las tierras siguen igual.

Cristina: Subida al tronco de los franceses. Al trono, al trono, perdón.

Mariano: Hombre... Pues,...podiera ser, porque, pero... pero eso..., no creo. Hombre, pudiera ser una causa en el sentido de que, de que al, al perder, al estar Fernando VII en Francia y revelarse los españoles, que prueba más o menos la libertad, como se podría decir; hombre, eso sí podría ser una causa.

Cristina: Y..., un enfrentamiento que produce bajas.

Mariano: No, ¿es causa de alguna crisis, por ejemplo, la Primera Guerra Mundial? Y ya hay unas cuantas bajas ahí.

PREGUNTA 2: Distinción entre causas estructurales o a largo plazo y coyunturales o inmediatas.

Cristina: Yo he señalado crisis económica

Mariano: Sí,

Cristina: Bajada del comercio.

Mariano: No creo yo que sea muy estructural

Cristina: Y..., la última que he señalado ha sido "pronunciamientos militares".

Almudena: Y la crisis agrícola, ¿no la has puesto? ¿No sería también la crisis agrícola?

Mariano: Sí, porque ya llevaban unos cuantos años pasando hambre. ¿Y el sistema feudal que llevaban también por aquí unos años con él?

Almudena: ¿Y lo de deshace la Constitución? Podía ser otra.

Mariano: Eh..., la Constitución se crea a raíz de una situación que se produce en es momento. Si Napoleón no hubiera conquistado España, ¿eh? no se hubiera metido en España, quizá la Constitución de Cádiz no se la hubieran planteado. La Constitución la crean para reglamentar, para crear una especie de, como el gobierno mientras Fernando VII no está.

Preguntas del profesor sobre cuáles son las causas a largo plazo. Se las dicen. Entonces pregunta qué entienden ellos por causas a largo plazo.

PREGUNTA 3: Impacto de la pérdida de las colonias

Almudena: Mi respuesta es la de...la derrota de Trafalgar de la flota española frente a la inglesa, eh... la guerra de la Independencia contra Napoleón hicieron perder a España sus colonias de América. El comercio exterior se redujo en una proporción de 4 a 1 y el dinero recaudado por el estado de las colonias pasó de 3 a 1.

Cristina: ¿Estás de acuerdo?

Mariano: Más o menos. Vamos a ver, hum... vamos a ver, Pues para empezar, la Guerra de Independencia sí tiene algo que ver, (...) Aquí no pide las causas de la pérdida, pide por qué la pérdida de las colonias repercutió en el fin de la monarquía. Hombre, pues fíjate, todo el comercio, prácticamente el único que tenía España fuera de ella, era con las colonias. Además de allí sacaban oro, etc. y... gran cantidad de productos. Imagínate, un cincuenta por ciento de lo recaudado, imagínate que tú eres el Rey, y recaudas, imagínate, tres millones al año, si pierdes el cincuenta por ciento que son las colonias, pasas de tres millones a un millón y medio. Imagínate, ¿cómo puedes con un millón y medio mantener un nivel, el nivel de lo que, para lo que usabas tres? Es un poco difícil.

(Le cortan, porque según sus compañeras se enrolla)

Cristina: A ver, ¿tienes algo que decir?

PREGUNTA 4-a : La venta de tierras de manos muertas. ¿Cómo podía mejorar la productividad agraria?

Almudena: Poniendo toda la gente un poco de su parte, para poder mejorar todo lo que se está viniendo abajo. Intentar proponerle algo al ministro para que se diera cuenta de cómo está la situación.

Mariano: Hombre..., pues no. Eso no creo que vaya a mejorar la productividad. Pero si la Iglesia tiene una cantidad de tierras que no se están trabajando, son las tierras de "manos muertas", si esas se venden y se les da a campesinos que necesitan trabajarlas para subsistir, ¿qué van a hacer con esas tierras? Van a trabajarlas y entonces esas tierras van a producir. Imagínate, si son la mitad de España, imagínate lo que aumenta la producción. Nada..., dependiendo de las que se vendiesen.

Pregunta 4-b: ¿Cómo se explica que Fernando VII aceptara esas leyes de Garay?

Almudena: A ver, yo esto, seguro que está mal: Se las aceptaría para que así Garay se diera cuenta de lo que está ocurriendo. (...).

Mariano: No, yo creo que el Garay si propone esa medida es que ya se está dando un poco cuenta de lo que anda. Imagínate, el pueblo se está rebelándose, el pueblo ya está harto de morirse de hambre, entonces hay que calmarlo de alguna forma, hay que conseguir alimentos, hay que conseguir recaudar más dinero. Si tú antes tenías las colonias, que sacabas uno y medio de España y uno y medio de las colonias, ahora tienes que sacar los tres de España. Entonces hay que aumentar la productividad para conseguir, para poder recaudar más dinero, para poder alimentar a la población... ahí te viene que, que por ejemplo, los que estaban para embarcarse se morían de hambre, ya les debían cinco meses de la paga. Entonces, necesitan más tierras que cultiven los campesinos para poder pagar, imagínate, si hay muchos campesinos sin trabajo o con pocas tierras, pues...

Es evidente que estos diálogos entre los alumnos nos proporcionan datos muy interesantes sobre el discurrir de sus pensamientos y la forma como ellos conciben el encadenamiento y las relaciones entre los hechos históricos. Desgraciadamente, con la excepción de este último grupo -en realidad de un alumno de este grupo-, casi la totalidad de los grupos ofrecen discusiones similares a la del ejemplo del primer grupo, por lo que casi todos parecían situarse en el nivel 3 de nuestra escala.

Otro tanto ocurría con las respuestas relacionadas con la explicación intencional: la gran mayoría de los alumnos, curiosamente de nuevo con la excepción de Mariano en el grupo sexto, volvían a dar respuestas que interpretábamos como correspondientes al nivel 3, caracterizado como de *empatía cotidiana* (ver más adelante el punto 6 del capítulo). Según los criterios que hemos manejado, las repuestas de este nivel muestran cómo los alumnos tienden a aplicar motivaciones, valores, sentimientos, etc. de hoy en día al explicar las acciones y comportamientos de las personas del pasado.

Decididamente, el planteamiento de la prueba había resultado fallido desde múltiples puntos de vista. En primer lugar, las preguntas parecían del todo inapropiadas, toda vez que se mostraban incapaces de diferenciar las respuestas de los alumnos discriminando dentro de ellas claras variaciones o diferencias de nivel. Pero además la misma concepción y desarrollo del ejercicio en su totalidad había fallado también: los distintos tipos de instrucción -en conceptos, en procedimientos causales y en procedimientos de explicación intencional- que recibieron los grupos no se tradujeron en mejoras significativas de ningún tipo, ni siquiera en la comprensión de los conceptos. Se imponía por consiguiente analizar los posibles errores e insuficiencias y replantear de nuevo toda la prueba.

Posibles errores e insuficiencias de la prueba piloto y modificaciones para la prueba definitiva

Creo que hay que considerar en primer lugar algunas **circunstancias externas** que pueden haber influido negativamente, entre ellas cabe considerar las siguientes: Por un lado, una falta manifiesta de motivación sobre todo en el *post-test*, sin duda ocasionada por el hecho de que la prueba no tuviera repercusión clara en las notas de calificación de los alumnos; a ello hubo que añadir el cansancio de los alumnos, pues el *post-test* se pasó en los últimos días del primer trimestre. Por consiguiente, una modificación importante a tener presente para la prueba definitiva era *asegurarse de que los alumnos asumieran que los resultados del ejercicio experimental también contarían para la nota de calificación de la asignatura*.

Junto a estas circunstancias, se detectaron también importantes insuficiencias en el propio **planteamiento de la prueba y la agrupación de los alumnos**: En primer lugar, en lugar de las tres variables que se habían distinguido en ella (correspondientes a la instrucción en conceptos, en procedimientos de explicación causal y en procedimientos de explicación intencional), convenía considerar sólo dos variables: conceptos y procedimientos, juntando así en una sola variable la enseñanza de procedimientos causales y de explicación intencional. La distinción entre éstos dos tipos de procedimientos era posiblemente demasiado sutil en el marco de nuestro estudio y, por contra, la

reducción a sólo dos variables simplificaba muy sustancialmente la prueba, pues en lugar de 9 grupos de alumnos sólo se requerían 4 : instrucción sólo en conceptos, sólo en procedimientos, en conceptos y en procedimientos, y el grupo de control, sin instrucción.

Esta reducción en el número de grupos de trabajo hacía posible, en segundo lugar, solucionar uno de los problemas seguramente más graves de la prueba piloto: el erróneo planteamiento de la agrupación de los alumnos. Como se recordará, se había trabajado exclusivamente con una clase de 26 alumnos, los cuales, a fin de controlar las distintas posibilidades de instrucción, se habían dividido en 8 grupos de tres alumnos más 1 grupo de dos. Esta agrupación de los alumnos y la preocupación por utilizar el menor número de clases, nos obligaron durante la fase de enseñanza a juntar en complejas combinaciones a los grupos, de manera que, por ejemplo, a las clases de instrucción en conceptos acudían estos cuatro grupos: el 1 (enseñanza sólo conceptual), el 4 (enseñanza en conceptos y procedimientos causales), el 5 (enseñanza en conceptos y procedimientos intencionales) y el 7 (enseñanza completa, en conceptos, procedimientos causales e intencionales). Mientras yo impartía estas clases "especiales", el profesor de la asignatura realizaba otras actividades en paralelo con el resto de los alumnos. Esta forma de proceder era a todas luces extraña a las formas habituales de organización escolar y despistó seguramente a los alumnos, que difícilmente entendían lo que estábamos haciendo. Ahora bien, puesto que en la nueva prueba el número de grupos de alumnos quedaría reducido a 4, era factible utilizar cuatro grupos de clase normales; de este modo, durante la fase de instrucción cada clase podría recibir un tipo de enseñanza diferente, sin necesidad de hacer las complejas combinaciones entre los grupos que acabamos de describir.

En tercer lugar, otra deficiencia importante en el planteamiento de la prueba había sido la brevedad de la fase de enseñanza. En efecto, sólo 2 clases de 50 minutos por elemento explicativo había sido seguramente muy poco tiempo para conseguir avances claros en relación con aprendizajes tan complejos. Gracias a la simplificación en el número de grupos a la que acabamos de referirnos, era posible aumentar el número de clases hasta un total de 5 sesiones de 50 minutos. Finalmente, esto nos permitiría solventar otro problema de la prueba, a saber, la gran diferencia que había entre los grupos en el tiempo total de enseñanza que recibían. En efecto, puesto que a cada elemento explicativo se le habían asignado dos sesiones de clase, ocurría que, por ejemplo, el grupo 1 -instrucción sólo conceptual- únicamente había acudido a dos clases, mientras que el grupo 7 -instrucción en los tres elementos explicativos- había recibido seis clases. Para resumir todo lo que venimos diciendo sobre el planteamiento de la prueba y la agrupación de los alumnos, *en la prueba definitiva, veíamos conveniente trabajar con 4 grupos de clase habituales, y que todos los grupos, salvo el de control, recibieran un mismo número de sesiones de clase, 5 en total, aunque variando evidentemente las enseñanzas que a cada uno se le impartieran.*

Podemos referirnos ahora a los errores detectados en **el periodo de instrucción** sobre conceptos y procedimientos explicativos que se impartió a los alumnos durante la fase de instrucción de este estudio piloto:

En primer lugar, el tipo de instrucción conceptual que se impartió fue, en mi opinión, incompleta puesto que el texto de base sobre el que se trabajó incluía sólo una breve exposición del modelo teórico de la Revolución Liberal Burguesa sin ninguna información referida a los hechos concretos ocurridos en la Revolución Francesa ni a los correspondientes a la crisis de la Monarquía Absoluta en España y la revolución liberal de 1820. De esta manera, a los alumnos que recibían instrucción conceptual, se les pedía de hecho, y sin ningún tipo de ayuda del profesor, que aplicaran un modelo interpretativo abstracto a la explicación de unos acontecimientos concretos. Era una exigencia sin duda desmedida y que excedía los límites de nuestra investigación.

Como en el caso anterior, la instrucción en procedimientos causales e intencionales había sido también inapropiada. En ambos casos, la enseñanza de estos procedimientos explicativos se realizó completamente desligada de los temas tratados en los tests (Revolución Francesa y crisis de la Monarquía Absoluta en España); así para estudiar la explicación causal se trabajó sobre un texto nuevo referido a la Revolución Soviética en 1917, y para la explicación intencional se realizó un ejercicio sobre el trabajo infantil en la época de la revolución industrial en Inglaterra. Como antes con la enseñanza de los conceptos, de nuevo se les pedía a los alumnos que, sin ningún tipo de ayuda, trasladaran a un contexto totalmente nuevo y diferente, unos conocimientos apenas adquiridos en dos sesiones de clase.

En definitiva, había sido erróneo plantear la instrucción de conceptos, en un caso, y de procedimientos, en el otro, con total independencia del tema de trabajo. En efecto, nuestra investigación no pretende estudiar la capacidad de los alumnos para generalizar sus aprendizajes y transferirlos a contextos nuevos, lo que se quiere probar es algo bastante más simple, a saber, que, al trabajar un tema, unos hechos históricos, habrá significativas diferencias de comprensión entre los alumnos según sea el tipo de instrucción que reciban -conceptual, en procedimientos explicativos, en ambos tipos de contenido o, simplemente, ninguna instrucción-. En consecuencia, del análisis anterior se deducía que, durante la prueba definitiva, *la enseñanza de conceptos habría de incluir tanto el modelo teórico como su aplicación a los hechos concretos sobre los que trataban los "tests" ; por su parte, la enseñanza de la explicación causal e intencional habría de realizarse sobre el tema y las preguntas correspondientes al "pre-test". En otras palabras, la fase de instrucción se apoyaría en gran medida sobre la corrección de las respuestas de los alumnos al "pre-test"*

Estrechamente vinculado al problema de la generalización de los aprendizajes y su traslación a contextos desconocidos para el alumno, vimos conveniente ampliar el *post-test* e introducir un nuevo ejercicio en él. En la prueba anterior el *pre-test* versaba sobre la crisis de Monarquía Absoluta en España y el pronunciamiento de Riego en 1820, mientras que en el *post-test* el tema era el inicio de la Revolución Francesa; *en la prueba definitiva, el "pre-test" se mantendría igual, mientras que el "post-test" constaría ahora de dos ejercicios: el primero trataría de nuevo sobre la crisis de la Monarquía Absoluta en España -aunque cambiando lógicamente los problemas y preguntas que el alumno debiera responder-, y el segundo sobre el inicio de la Revolución Francesa.* De esta forma podríamos controlar mejor el efecto de la generalización de los aprendizajes y su aplicación a nuevos contextos.

Por último, es necesario considerar también algunos problemas planteados por el cuestionario. En el tipo y formulación de las preguntas ha radicado una de las insuficiencias mayores de la prueba piloto. Como se recordará, y como consecuencia de la experiencia obtenida en nuestro primer estudio realizado en 1984, la prueba seguía concediendo una mínima importancia a las respuestas escritas que, de hecho, eran contempladas como ejercicio individual previo y soporte de trabajo para los ejercicios orales, en los que se esperaba obtener las respuestas más valiosas. Por esta razón no se prestó suficiente atención a la formulación concreta de las preguntas, pues se confiaba en que el propio proceso de discusión entre los alumnos, supliría las posibles carencias del cuestionario. Los pobres resultados obtenidos nos llevaron a replantear drásticamente los ejercicios y a reformular de manera muy distinta las preguntas, de manera que resultó un cuestionario completamente nuevo.

En primer lugar, *en la prueba definitiva, los ejercicios escritos tendrían un papel mucho más relevante, el principal, mientras que los ejercicios orales quedarían relegados a una función complementaria, la de matizar y aclarar las respuestas escritas.* Esto imponía grandes cambios en la selección y formulación de las preguntas en los ejercicios escritos, así como en el planteamiento de los ejercicios orales, como se explicarán más adelante.

Las preguntas objetivas sobre conceptos no permitían comprobar en qué medida el alumno comprendía la respuesta elegida, en consecuencia *se veía oportuno para la prueba definitiva utilizar preguntas objetivas mixtas, es decir, incluyendo un apartado abierto.* En cuanto a las preguntas de aplicación de los conceptos -véase en el cuestionario anterior las preguntas 4 (a) y 5- había que hacer también algunas modificaciones. La primera de ellas ("¿Cómo explicarías que la venta de tierras de "manos muertas" pudiera mejorar la productividad agraria?") no aportaba gran cosa y era seguramente demasiado compleja. En cambio, la segunda de ellas ("Indica qué grupos de la sociedad española apoyaban las ideas liberales y valora lo fuertes y numerosos que era") sí parecía oportuna pues permite ver hasta qué punto

distinguen los alumnos los grupos que entran en liza en la revolución y sus distintos intereses, objetivos, etc. (lo cual es a su vez básico para las explicaciones intencionales).

Las preguntas sobre causas eran seguramente las que necesitaban modificaciones más claras y urgentes: la pregunta 1 ("Hacer una lista de las causas de la crisis de la Monarquía Absoluta") exige demasiado tiempo y los resultados son confusos y pobres; la pregunta 2 ("Distinguir entre esas causas las de larga y corta duración") parece irrelevante por cuanto prácticamente ninguno de los alumnos mostró en el *post-test* haber entendido las diferencias entre esos dos tipos de circunstancias causales; por el contrario, la pregunta 3 ("Explicar cómo la pérdida del comercio con las colonias repercutió en la crisis de la Monarquía Absoluta") sí que resultó muy útil, ya que proporcionó información sobre la forma en que el alumno ve cómo influye un determinado factor, cómo se conecta a los demás, etc. aunque en ocasiones, al no hacer más explícita o acotar mejor la respuesta, se prestó también a respuestas casi tautológicas, del tipo "al perder las colonias, la economía sufrió una crisis". En definitiva, *las preguntas más clásicas, del tipo "Explica cuáles son las causas..." se mostraron absolutamente inútiles para evaluar cómo conciben y elaboran los alumnos las explicaciones causales en historia, y se hacía necesario diseñar otro tipo otro tipo radicalmente diferente de pregunta.* Conviene subrayar especialmente esto último, pues está muy generalizado entre los profesores este tipo de preguntas que, según estos resultados, parece servir más bien para evaluar la capacidad de memorizar y de organizar la información.

Finalmente, las preguntas de explicación intencional también requerían modificaciones importantes. En primer lugar su número era excesivo para el tiempo total concedido, lo que hacía que los alumnos trabajaran con precipitación. Por otra parte, era redundante preguntar sobre las intenciones de más de un personaje o agente histórico en un mismo ejercicio, por consiguiente podían eliminarse del cuestionario las preguntas 4 (b) (¿Cómo pudo aceptar Fernando VII la venta de tierras de la Iglesia propuesta por su ministro Garay?) y 8 (Imagina que eres el obispo auxiliar de Madrid, debes tratar de convencer al rey para que jure la Constitución de 1812). Tampoco la pregunta 6 (Ideas y aspiraciones políticas de Riego) aportaba nada de interés, pues la gran mayoría de los alumnos respondían con tópicos de este estilo: "era un liberal y amaba la libertad". Finalmente la pregunta 7 (Imagina que eres Riego, ¿cuáles serían tus planes el 6 de marzo de 1820 en Córdoba?) había resultado sin duda la más útil de las preguntas sobre explicación intencional, pero, pese a ello, las respuestas eran muchas veces demasiado vagas e imprecisas, y no era fácil discernir a qué nivel de explicación correspondían. En consecuencia, *en la prueba definitiva, convenía reducir sustancialmente las preguntas sobre explicación intencional, limitarse a un sólo personaje histórico y diseñar de nuevo la pregunta de tipo "Imagina que eres..." con objeto de acotar mejor las respuestas que cabe esperar de los alumnos.*

III. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DEFINITIVA

Sujetos y metodología

Unos meses después de realizada la prueba piloto, se llevó a cabo la definitiva, concretamente durante el último trimestre del curso 1991-92. En esta nueva ocasión intervinieron un total de 112 alumnos también de 2º curso del Bachillerato General Experimental, en un Instituto de BUP de una pequeña población al sur de Madrid. Estos alumnos formaban 4 grupos naturales de clase (2ºA, 2ºB, 2ºC y 2ºF). La media de edad era de 15,4 años; en su gran mayoría eran de extracción social media-baja y pertenecían a un entorno cultural bastante pobre (menos del 10% de los padres y las madres de estos alumnos habían proseguido sus estudios más allá del equivalente a la EGB). Con objeto de disponer también de un punto de referencia con el comparar los aprendizajes conseguidos por estos alumnos, uno de los ejercicios de la prueba se pasó también a un grupo de COU del mismo Instituto que los de 2º y a otro de 5º de Licenciatura en Historia.

Conforme a la programación que el departamento de Geografía e Historia había hecho para este 2º curso de Bachillerato experimental, en el momento de comenzar las pruebas (mediados de abril), los alumnos habían estudiado los temas que van desde la Prehistoria hasta la Edad Media, y se disponían en este último trimestre a trabajar algunos temas de la Edad Moderna y parte del siglo XIX. El tema trabajado en la prueba -las Revoluciones Liberales-encajaba relativamente bien en la programación de los cursos, por lo que propuse al departamento ocuparme yo de ese tema a la vez que realizaba la prueba, para lo cual sustituiría a los profesores encargados de los cuatro cursos por un total de 13 clases (algo más de 4 semanas). De esta forma la prueba se inscribía totalmente en las condiciones habituales de clase y los cambios eran mínimos: los grupos y el horario de clases seguían sin ninguna modificación, había ligeras variaciones en el programa de la asignatura, y sólo había cambios importantes de profesor y de metodología de enseñanza. Esto último, que sin duda, era una modificación importante con relación a las condiciones habituales de clase, me pareció, obviamente, preferible a que fueran los mismos profesores (tres en total) quienes realizaran las pruebas. Esta otra alternativa hubiera introducido una variable (profesor) casi imposible de controlar y altamente determinante de los resultados. Por esta razón me pareció preferible que todos los grupos tuvieran un mismo profesor, a pesar de que ello modificara en parte la situación cotidiana.

Es importante destacar que los alumnos estuvieron particularmente motivados en la realización de los ejercicios, en virtud del sistema de calificación que se les anunció que se seguiría.

Tabla 4.1 Cuadro general de la prueba

GRUPO2(CP)	GRUPO2(BP)	GRUPO2(C)	GRUPO2(F(Contro))
<p>PRE-TEST</p> <p>CisMonAbsol1</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercal(1da)</p>	<p>PRE-TEST</p> <p>CisMonAbsol2</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercal(1da)</p>	<p>PRE-TEST</p> <p>CisMonAbsol1</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercal(1da)</p>	<p>PRE-TEST</p> <p>CisMonAbsol2</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercal(1da)</p>
<p>ENSEÑANZA</p> <p>Conceptos y proced.</p> <p>Las Revoluciones Liberales en Francia y España (3das)</p> <p>Procedimiento explicativo centrado (2das)</p>	<p>ENSEÑANZA</p> <p>Procedimientos</p> <p>Procedimiento explicativo (3das)</p> <p>Procedimiento explicativo interactivo (2das)</p>	<p>ENSEÑANZA</p> <p>Conceptos</p> <p>Las Revoluciones Liberales en Francia y España (5das)</p>	<p>POST-TEST</p> <p>CisMonAbsol1</p> <p>Ejercicio(1da)</p> <p>Rev. Francesa</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercicios</p> <p>(2das)</p>
<p>POST-TEST</p> <p>CisMonAbsol2</p> <p>Ejercicio(1da)</p> <p>Rev. Francesa</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercicios</p> <p>(2das)</p>	<p>POST-TEST</p> <p>CisMonAbsol1</p> <p>Ejercicio(1da)</p> <p>Rev. Francesa</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercicios</p> <p>(2das)</p>	<p>POST-TEST</p> <p>CisMonAbsol2</p> <p>Ejercicio(1da)</p> <p>Rev. Francesa</p> <p>Ejercicio(2das)</p> <p>Ejercicios</p> <p>(2das)</p>	<p>ENSEÑANZA</p> <p>Conceptos y proced.</p> <p>Las Revoluciones Liberales en Francia y España (3das)</p> <p>Procedimiento explicativo centrado (2das)</p>

Así se les explicó que se iba a seguir una metodología de trabajo diferente a la que habían utilizado hasta entonces, que ahora el esfuerzo no debían ponerlo en aprender información sobre un nuevo tema de historia, sino en pensar y comprender la información que se les suministraría en clase, y que al hacer los ejercicios podrían utilizar esa información (de hecho, los que recibieron información conceptual también pudieron manejar el esquema-resumen que cada uno había elaborado da partir del texto interpretativo sobre las revoluciones liberales que habíamos trabajado en clase); por consiguiente, se les informó, su nota de evaluación no dependería de ningún examen final, sino de su esfuerzo constante por aprender y, concretamente, del aprendizaje que fueran demostrando en los sucesivos ejercicios.

Hay que decir que el sistema funcionó a la perfección y los alumnos se sintieron en todo momento incentivados. Baste referir, como ejemplo, que los alumnos del *Grupo de Control* que, como puede

apreciarse en la **Tabla 4.1** anterior, durante los primeros 8 días no hicieron otra cosa que realizar ejercicio tras ejercicio, sin ninguna corrección u orientación por mi parte, estaban satisfechos de la forma de trabajar, y me decían -antes de llegar a la fase propiamente de enseñanza- que con ese sistema aprendían mucho. Piénsese que, para que estos alumnos aceptaran hacer continuamente ejercicios durante las ocho primeras clases, se les había dicho que uno de los objetivos del trabajo era medir su propia capacidad de aprendizaje autónomo.

La estructura de la prueba no se modificó en esencia en relación con la que se ha visto en el apartado anterior. Como puede observarse en la **TABLA** la prueba constaba básicamente de tres partes: un ejercicio previo o *pre-test*, un periodo de *enseñanza*, y dos ejercicios finales *post-tests*. Todos los ejercicios se componían de una primera parte escrita, que la realizaban individualmente todos los alumnos, y otra parte oral en la que sólo intervenían 5 alumnos por grupo o clase. Tanto el *pre-test* como el primer *post-test* versaban sobre la crisis de la Monarquía Absoluta y la revolución de 1820 en España, mientras que el segundo *post-test* trataba sobre los inicios de la Revolución Francesa. Como se señala en el cuadro, había dos ejercicios diferentes en torno al tema de la crisis de la Monarquía Absoluta (1 y 2), por lo tanto cada uno tenía su propio cuadernillo de *Preguntas de comprensión*, aunque el mismo texto escrito servía para los dos. A fin de controlar en lo posible que no hubiera diferencias importantes de dificultad entre estos dos ejercicios, se alternó el orden de realización por los grupos: así los grupos *CP* y *C* hicieron el cuadernillo (1) en el *pre-test* y el (2) en el *post-test*, mientras que los grupos *P* y *de Control* los hicieron en orden inverso. Para la realización de cada ejercicio se empleaban tres clases, que se distribuían así: En la 1ª clase, los alumnos contestaban al cuadernillo "Preguntas de conocimiento", leíamos en voz alta el texto informativo y se aclaraban dudas; en la 2ª clase contestaban al cuadernillo "Preguntas de comprensión"; y en la 3ª clase se hacía el ejercicio oral. Esta distribución fue modificada excepcionalmente en el primer *post-test*: se suprimió la primera clase ya que el cuadernillo "Preguntas de conocimiento" era el mismo en los dos ejercicios del *post-test* y, además, no había lectura de texto informativo porque se volvía a trabajar con el mismo que en el *pre-test*.

Los ejercicios orales ocuparon un lugar complementario en esta prueba definitiva, en contraste con el papel tan importante que habían desempeñado en la prueba piloto. Como se ve en el cuadro anterior, cada grupo realizó dos ejercicios orales, uno en el *pre-test* y otro en el *post-test*. Sólo los realizó un grupo de 5 alumnos por cada clase, los mismos en los dos ejercicios. El ejercicio se realizaba en el aula, y consistía en discutir las preguntas del cuestionario de comprensión, la conversación de los alumnos se grababa con una cámara de vídeo, y el resto de compañeros asistían como espectadores, aunque en ocasiones también intervenían. Los resultados no aportaron nuevos datos a los recogidos por escrito: los alumnos, quizás excesivamente guiados por sus respuestas escritas y algo intimidados por la presencia del resto de compañeros, no discutieron con libertad sino que se atuvieron prácticamente a lo que ya habían

respondido por escrito. La actividad tuvo, sin embargo, la virtud de motivar a los alumnos y hacer que la prueba en su conjunto resultara algo más atractiva a todos los alumnos.

En cuanto al periodo intermedio de enseñanza, cada grupo siguió un programa distinto, a fin de controlar el papel que podía tener la instrucción en uno u otro componente de la explicación histórica: conceptos y procedimientos. Así, mientras el *Grupo CP* recibió enseñanza en conceptos y procedimientos, al *P* sólo se le instruyó en los procedimientos de explicación causal e intencional, el *C* recibió sólo enseñanza de conceptos y el de Control, no tuvo ningún tipo de enseñanza antes del *post-test*. Una vez acabada la prueba, los grupos *P*, *C* y, muy en especial el *de Control*, tuvieron varias clases más para cubrir las deficiencias que hubo en sus respectivas fases de enseñanza. Las clases dedicadas a enseñanza se organizaron y distribuyeron conforme se explica en la tabla. La metodología de enseñanza no fue muy sofisticada: para la enseñanza de los conceptos, se entregó a los alumnos un texto de cuatro páginas sobre *Las revoluciones liberales burguesas en España y Francia* y se les pidió que hicieran un esquema-resumen del mismo, que posteriormente sería comentado y analizado en clase. El texto puede consultarse en el **Apéndice III "Documentos utilizados durante la fase de enseñanza de la prueba"**; constaba de dos partes, una primera donde se exponía el significado global que los historiadores dan a estas revoluciones y se explicaban las causas a largo plazo de las mismas, y una segunda dedicadas a los casos de España y Francia, con sus coyunturas y desarrollos particulares. El trabajo con este texto y, en especial, las aclaraciones al mismo, se hacían corrigiendo el cuadernillo sobre los conceptos que acababan de hacer en el *pre-test*. Estas tareas se hacían con más o menos rapidez en función del número de clases (3 ó 5) disponibles para la enseñanza de los conceptos. En el caso de la enseñanza de los procedimientos de explicación causal e intencional se dedicó especial atención a la corrección de los ejercicios del *pre-test* y al análisis de las respuestas correspondientes. Sin embargo, con el *Grupo P* que disponía de 5 clases, por recibir enseñanza sólo en este componente de la explicación histórica, se hicieron nuevos ejercicios a fin de ver cómo estos procedimientos podían utilizarse para explicar otros hechos y situaciones históricas. Concretamente, para ejercitar el análisis causal se utilizó un texto sobre las causas de la revolución soviética de un conocido manual de 1º de BUP, mientras que para trabajar la explicación intencional se realizó un ejercicio en torno al trabajo infantil durante la primera revolución industrial en Inglaterra; este ejercicio, junto con los documentos utilizados, puede también consultarse en el **Apéndice III**.

La asignación de los cuatro grupos a uno u otro programa de instrucción se llevó a cabo un tanto aleatoriamente. Los cuatro eran atendidos por tres profesores de historia distintos, por lo que no había criterios uniformes para su valoración. Con todo, se tuvieron en cuenta las calificaciones y comentarios de los profesores con objeto de que esas diferencias no distorsionaran en lo posible los resultados.

Como complemento a la prueba que acabamos de describir, el ejercicio de comprensión sobre los inicios de la Revolución Francesa fue realizado además por otros dos grupos de alumnos, uno de COU y el otro de 5º de licenciatura en Historia. El grupo de COU realizó el ejercicio a primeros de junio, cuando ya habían acabado el curso y asistían a clases de preparación para los exámenes de acceso a la Universidad; su profesor de historia les pidió que realizaran el ejercicio en sus casas y lo devolvieran respondido unos días después, sólo lo entregaron 12 de los 30 que por entonces seguían acudiendo a clase. Por su parte, los alumnos de 5º de Universidad pertenecían a un curso vespertino de la Universidad Complutense y estaban matriculados en la asignatura de *Historia Contemporánea Universal 2*. La prueba se realizó en octubre, a los pocos días de iniciado el curso; en principio consideré que una hora de clase sería suficiente para leer el texto y responder al cuestionario, pero la gran mayoría no terminaron, por lo que se les permitió que lo terminaran en casa y lo entregaran a la mañana siguiente. El ejercicio completo lo realizaron 20 alumnos; su edad media era superior a los 25 años.

Los cuestionarios

Como se pudo ver al analizar los errores cometidos en la primera prueba, los cuestionarios fueron una de las partes más flojas y peor resueltas en aquella ocasión, lo que nos obligó a hacer numerosos e importantes cambios. En las páginas siguientes analizaremos y comentaremos varios ejemplos de estos cuestionarios; éstos se hallan completos en el **Apéndice II: Documentación de la prueba definitiva** que incluye los siguientes documentos:

- Las Revoluciones Liberales Burguesas. Preguntas de conocimiento (A).
- La crisis de la Monarquía Absoluta en España: la revolución de 1820.
 - Texto informativo.
 - Preguntas de comprensión (A).
 - Preguntas de comprensión (B).
- Las Revoluciones Liberales Burguesas. Preguntas de conocimiento (B).
- Los inicios de la Revolución Francesa: la toma de la Bastilla.
 - Texto informativo.
 - Preguntas de comprensión.

Las preguntas de conocimiento y comprensión conceptual sufrieron pequeñas modificaciones con respecto a la prueba anterior. El conocimiento y comprensión de conceptos se evaluó a través de dos tipos

de preguntas: de identificación-comprensión, por un lado, y de aplicación a los hechos trabajados, por el otro.

Las primeras formaban la parte principal del cuadernillo *Preguntas de conocimiento*, del que vemos aquí un ejemplo:

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Preguntas de conocimiento (B)

1) Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el Antiguo Régimen. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección.

- a) Tipo de organización política en España hasta la muerte de Franco. Su característica más destacada es la dictadura de ese general y, por tanto, la falta de democracia.
- b) Tipo de organización política, económica, social, etc. en Europa, que dura aproximadamente hasta principios del siglo XIX. Su principal característica es el poder y los privilegios de la aristocracia de origen feudal.
- c) Tipo de organización política en Francia hasta la Revolución Francesa. Su característica más destacada es el poder absoluto de la Monarquía cuya soberanía es de origen divino.
- d) Organización política característica de algunos países en la Antigüedad, como Grecia, Roma, Egipto, etc. Se caracteriza por la existencia de un régimen de esclavitud.

¿Por qué has elegido ésta?

2) Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el significado de la Revolución Francesa. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección.

- a) Cambio político que terminó con la tiranía de Luis XVI e instauró la democracia en Francia, acabando así con los privilegios que permitían un poder absoluto al monarca.
- b) Sublevación del pueblo de París contra Luis XVI, que trajo consigo desórdenes y violencias, hasta que Napoleón instauró una nueva época de paz y prosperidad.
- c) Sucesos violentos que produjeron un cambio de gobernantes (burguesía en lugar de aristocracia) pero sin cambiar realmente el sistema político de Francia.
- d) Cambio político que reemplazó el Absolutismo por un sistema parlamentario, y acabó con el Antiguo Régimen que impedía el desarrollo de la economía capitalista.

¿Por qué has elegido ésta?

3) De los siguientes calificativos, subraya cinco que, en tu opinión, podrían decirse de todos los ilustrados :
(Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente)

reformistas burgueses racionalistas religiosos

nobles socialistas artistas progresistas

revolucionarios cultos reaccionarios intelectuales

4) Une con una línea las palabras de la columna izquierda con su explicación correspondiente en la columna derecha, pero sólo cuando encuentres una explicación correcta.

PARLAMENTARISMO LIBERAL

Parlamento elegido sólo por obreros

ABSOLUTISMO

Parlamento elegido por sufragio

restringido

DEMOCRACIA

Sin Parlamento

SOCIALISMO

Parlamento elegido por sufragio

universal

Explica qué diferencias hallas entre *Parlamentarismo liberal* y *Democracia* :

5) ¿Has oído hablar de Riego? ¿Qué sabes de él?

Como se puede apreciar, salvo la pregunta 5, que tenía por objeto únicamente controlar qué sabían o habían oído hablar los alumnos de Rafael de Riego, las 4 primeras preguntas del cuestionario tratan de evaluar el conocimiento y comprensión que tienen los alumnos de algunos conceptos centrales en la Revolución Liberal Burguesa. La única particularidad que cabe señalar en estas preguntas es su carácter mixto, por cuanto son preguntas objetivas a las que se les ha añadido unas "coletillas" que tienen una doble finalidad; en primer lugar, asegurarnos de que la elección hecha por el alumno está o no bien fundamentada y que sus aciertos no son fruto del azar o de la ayuda del vecino, en segundo lugar, ampliar y enriquecer los datos que tenemos sobre la comprensión que tiene de estos conceptos. La pregunta 5 no tenía interés para la evaluación del conocimiento conceptual, y sólo se incluyó con objeto de controlar si se conocían de antemano los hechos sobre los que versaba el ejercicio siguiente (el pronunciamiento de Riego y su marcha por Andalucía en 1820), lo que, de ser cierto, había que tener presente al evaluar sus respuestas. Como se esperaba, prácticamente ningún alumno conocía a nuestro personaje y, menos aún, los acontecimientos en los que intervino.

La realización del ejercicio anterior duraba aproximadamente 30 minutos, por lo que, inmediatamente después, se comenzaba con el ejercicio de comprensión. En los 15 minutos que quedaban de esa primera clase se leía en voz alta el *texto informativo*, se sugería a los alumnos que fueran subrayando lo que juzgaran destacable y se aclaraban las dudas que surgieran en la lectura. Se elaboraron dos textos informativo (uno para los dos ejercicios sobre La crisis de la Monarquía Absoluta y otro para el ejercicio sobre el inicio de la Revolución Francesa). Veamos a continuación el primero de estos textos informativos:

LA CRISIS DE LA MONARQUIA ABSOLUTA EN ESPAÑA

Texto informativo

A pesar de los intentos de reforma hechos por algunos gobiernos ilustrados, a finales del siglo XVIII la sociedad española seguía organizada de acuerdo con un sistema de origen feudal: la aristocracia (nobleza y clero) poseía la mayor parte de las tierras, apenas pagaba impuestos y monopolizaba los altos cargos políticos, militares y eclesiásticos del país. El resto de la población (que incluía desde jornaleros muy pobres hasta ricos comerciantes) formaban el estado llano y aunque costeaban con sus impuestos los gastos del Estado, no podían acceder a los cargos de responsabilidad. En su mayoría, el estado llano lo componían agricultores y artesanos muy pobres, pero también algunos burgueses (comerciantes, abogados, algún industrial, etc.), todavía pocos en número, y que habían prosperado gracias al comercio con América. En esta época, la mayoría de los países europeos estaban políticamente organizados según el régimen de *Monarquía Absoluta*, por el que toda la autoridad recaía en el rey, ayudado por ministros y consejeros, sin que hubiera participación ni control del resto de la población.

Esta forma de organización social, económica y política del *Antiguo Régimen* había existido desde siglos atrás sin apenas cambios y estaba profundamente arraigada entre la población. De acuerdo con el sentir mayoritario de la época, este orden tradicional había sido dispuesto por Dios. Por ello, a los ojos de la mayoría, incluidos los más desfavorecidos, la religión y el rey eran quienes aseguraban la justicia y el orden en la sociedad. No obstante, a lo largo del siglo XVIII, las ideas de la Ilustración se habían extendido ampliamente entre los europeos cultos, tanto burgueses como aristócratas. Eran ideas que criticaban las supersticiones religiosas, los privilegios de nacimiento, el poder absoluto del monarca, etc. y, en su lugar, proponían una nueva sociedad basada en la razón, el progreso y la igualdad ante la ley.

En estas circunstancias una serie de acontecimientos iban a ocasionar la crisis de la Monarquía Absoluta en España:

1805-1814 La derrota de Trafalgar en 1805 frente a la flota inglesa, y después la guerra de Independencia contra Napoleón, hicieron perder a España el control sobre sus colonias de América. El comercio exterior se redujo en una proporción de 4 a 1, y el dinero recaudado por el Estado en las colonias pasó de 3 a 1.

1808-1814 Fernando VII cedió ante las presiones de Napoleón y le entregó el
Guerra de la trono, que recayó en Jose Bonaparte. Convencidos de que su rey era

Independencia	prisionero de Napoleón, la mayoría de los españoles se alzó contra el ejército francés y el nuevo monarca. Sin sus gobernantes legítimos, los españoles se organizaron espontáneamente mediante juntas y guerrillas.
Constitución de 1812	En las Cortes extraordinarias de Cádiz, la ausencia de la autoridad tradicional y el clima excepcional de guerra, hicieron triunfar las ideas liberales. En 1812 las Cortes aprobaron una Constitución liberal (soberanía en la nación, monarquía parlamentaria e igualdad ante la ley). Sin embargo el nuevo régimen resultaba extraño a la mentalidad tradicional de los campesinos; además, a diferencia de lo ocurrido en la Revolución Francesa, las tierras siguieron en manos de sus antiguos dueños, los aristócratas.
1814-20 Restauración Absolutista	Tras la derrota de Napoleón, Fernando VII fue acogido en España por una población jubilosa. Aprovechando esta popularidad y apoyándose en los sectores más conservadores, el rey instauró de nuevo el absolutismo, anuló la constitución y persiguió duramente a sus partidarios. Los liberales se vieron obligados a emigrar o a refugiarse en la clandestinidad de las organizaciones masónicas
Descontento militar	Muchos de los oficiales, guerrilleros durante la guerra de Independencia, se veían ahora postergados con la vuelta a las leyes que reservaban los altos cargos sólo a los nobles; los viejos generales formados en el Absolutismo recelaban de los oficiales formados en el ambiente liberal de la guerra y la Constitución del 12. Además, los sueldos eran muy bajos y se cobraban a veces con tremendos retrasos. Hubo varias conjuras militares, casi todas apoyadas por la burguesía comerciante. Pero todas fracasaron y fueron reprimidas sangrientamente.
Crisis económica	Los seis años que duró la Guerra de la Independencia habían dejado la economía del país en un estado miserable. A la destrucción de la guerra hay que añadir la pérdida del comercio exterior y una grave crisis agrícola en estos años. La burguesía comerciante deseaba un Estado con dinero para mantener un fuerte ejército que pudiera abrirles otra vez los mercados coloniales perdidos.
El Estado arruinado	Sin embargo la situación financiera del Estado era, en verdad, angustiosa: la guerra de Independencia y la rebelión de las colonias habían reducido sus ingresos casi a la mitad de lo que recaudaba antes de la guerra; para colmo de males arrastraba una gran deuda desde 1793. Según un íntimo consejero del rey que escribe a éste desde Andalucía, <i>los soldados concentrados en Cádiz para ir a América se encuentran desnudos y descalzos, muchos días sin rancho que comer, y a sus oficiales se les deben ya cinco meses de paga.</i>
Intentos de reforma de la Hacienda	Varios ministros habían intentado sin éxito resolver estos problemas. En 1817 el ministro Garay propuso la apropiación y venta por el Estado de parte de las tierras del clero, a cambio de pensiones a los clérigos. La medida provocó una oposición muy dura de los partidarios del Antiguo Régimen, en particular de la Iglesia, muy molesta ya por los impuestos que el rey le venía exigiendo con carácter excepcional. La reforma se paralizó.

La crisis final	En torno a Cádiz, acampaban desde hacía tiempo un gran número de tropas a la espera de ser embarcadas con destino a América. Apoyados por la burguesía liberal gaditana y aprovechando el desánimo de las tropas, varios oficiales preparaban un levantamiento, entre los comprometidos se encontraba el joven comandante Rafael Riego.
1 de enero de 1820	Riego proclamó la Constitución en Cabezas de S. Juan, una ciudad próxima a Jerez, pero sus compañeros de rebelión no lograron apoderarse de Cádiz y establecer, como habían previsto, un gobierno liberal provisional. Las tropas leales al monarca se limitaron a bloquear junto a Cádiz al grueso de los rebeldes y a hostigar a la columna de Riego que, con unos 1.500 hombres, realizó una marcha por toda Andalucía, con la esperanza de que, a su paso, las poblaciones se fueran adhiriendo al levantamiento. No encontró oposición pero tampoco mucho apoyo; por otra parte tuvo varios enfrentamientos con las tropas absolutistas, pero ninguno definitivo. Lentamente esos combates y, sobre todo, las deserciones reducían sus fuerzas y el desánimo se extendía entre sus filas. El 4 de marzo en Morón, un enfrentamiento con el ejército del rey le produjo numerosas bajas. El 7 por la tarde llegó a Córdoba.
21 Feb.-10	Animados por el ejemplo de Riego, la Constitución fue proclamada en varias ciudades (La Coruña, Oviedo, Murcia, Zaragoza, Barcelona, etc.) y en Ocaña, a 50 kms. de Madrid, el general O'Donnell proclamó también la Constitución, al frente de un importante contingente de tropas.
7 de marzo, por la tarde	El gobierno, que consideraba que las tropas de Madrid no eran muy de fiar y que la población se podía amotinar, decidió claudicar. El rey juró la Constitución al día siguiente.

Datos biográficos de Rafael Riego (1785-1823)

Nacido en Asturias, su padre fue administrador de correos en Oviedo y persona muy culta. Estudió en la Universidad hasta su ingreso como cadete en el ejército. Héroe de la guerra de Independencia, fue hecho prisionero y deportado a Francia, donde abrazó las ideas liberales. Tras la caída de Napoleón en 1814, viajó, ya liberado, por Inglaterra y Alemania. A fines de ese año volvió a España ingresando de nuevo en el ejército. Héroe de la revolución de 1820, ascendió hasta la jerarquía militar más elevada. En 1823, con la caída del régimen liberal, sería ejecutado en la plaza de la Cebada de Madrid. Su figura y el himno a él dedicado han sido símbolo de las ideas liberales en España hasta la Guerra Civil de 1936.

En la clase siguiente los alumnos respondían al cuadernillo de *Preguntas de comprensión*, para lo que evidentemente debían utilizar el texto anterior. A continuación se ofrece, como ejemplo, el cuadernillo nº 2 sobre la crisis de la Monarquía Absoluta en España.

**LA CRISIS DE LA MONARQUIA ABSOLUTA EN ESPAÑA:
LA REVOLUCION DE 1820**

Preguntas de comprensión (2)

Nombre: **Curso:**

EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN SELECCIONADOS Y EN ORDEN CRONOLÓGICO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS ANTERIORES A LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA EN 1820:

- 1) (1790-1820) En la sociedad española continúan las profundas diferencias heredadas del feudalismo entre, por una parte, la nobleza y el clero con grandes privilegios económicos, políticos etc. y, por otra, el estado llano que no los tiene.
- 2) (1805) España pierde sus mercados coloniales, se interrumpe el comercio con América y descienden de manera crítica los ingresos del Estado.
- 3) (1808) La mayoría del pueblo español se alza contra los ejércitos de Napoleón y rechaza al monarca impuesto por éste en sustitución de Fernando VII.
- 4) (1808-1814) La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812.
- 5) (1813-1814) Derrota de Napoleón y fin de la Guerra de la Independencia. Fernando VII es acogido en España por una población jubilosa.
- 6) (1814-1820) El Estado absolutista, muy endeudado desde 1793, se encuentra cada vez más arruinado y débil.
- 7) (1814-1817) A fin de reducir sus deudas, los gobiernos de Fernando VII crean impuestos especiales para la Iglesia y tratan de vender sus tierras. Estas medidas se detienen ante la oposición de muchos partidarios del Antiguo Régimen.
- 8) (1814-1820) El ejército está mal pagado y muchos oficiales, forjados en la guerrilla, están descontentos con la vuelta a la jerarquía tradicional. Se producen varios pronunciamientos

AHORA RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la crisis, los hechos 1,4,5,6 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

* Hechos determinantes (sin ellos la revolución muy probablemente no se habría producido):

* Hechos condicionantes importantes (sin ellos la revolución se habría producido, pero de manera muy distinta):

* Hechos condicionantes poco importantes (su ausencia sólo habría significado pequeños cambios):

* Hechos irrelevantes (sin ellos todo habría transcurrido tal y como de hecho ocurrió)

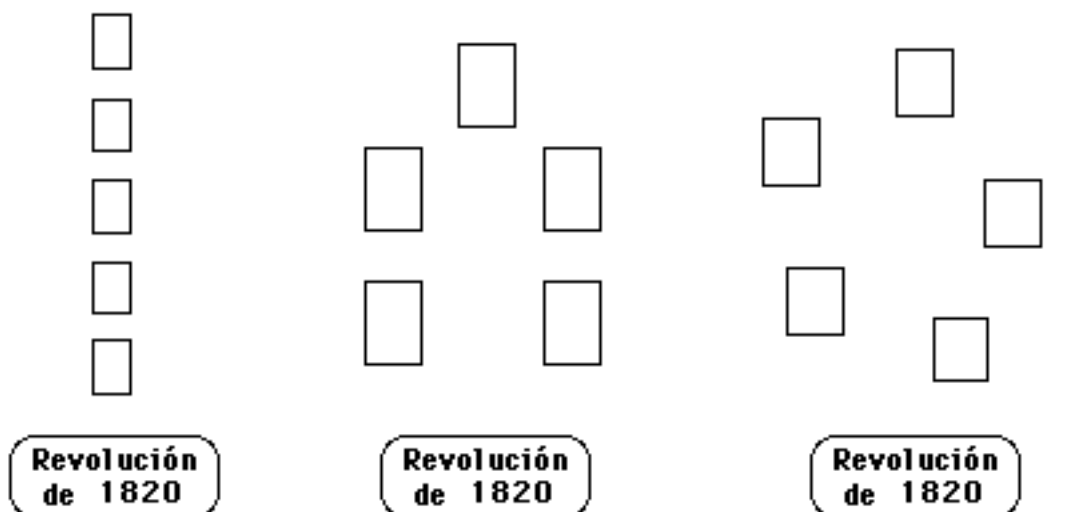
Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 6.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.

Modelo A

Modelo B

Modelo C



LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora vas a hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la revolución de 1820. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,2,6,7 y 8 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 6,7 y 8.

4. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que condujeron a la crisis de 1820, no se hubiera producido la pérdida de los mercados coloniales (punto numero 2 de la lista)

a) ¿crees que la crisis de la Monarquía Absoluta en España se habría producido a pesar de ello?

b) en caso de haberse producido la crisis, crees que habría ocurrido en las mismas o cercanas fechas?

c) ¿crees que habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis de la Monarquía Absoluta?

5. Indica en cuáles de estos grupos de la sociedad española tenían mayor arraigo las ideas absolutistas y por qué:

Industriales y comerciantes; eclesiásticos; campesinos; militares; trabajadores y clases humildes de las ciudades; nobles.

6) Ahora, teniendo en cuenta lo que sabes sobre la actitud y mentalidad de la época, trata de explicar por qué los pueblos y ciudades de Andalucía no apoyaron la revolución que inició Riego. Aquí tienes tres posibles explicaciones de su comportamiento, ¿cuál te parece la más probable y por qué?

a) El pueblo español era muy religioso y monárquico. La fe religiosa y la confianza en el rey eran los fundamentos más sólidos de aquella sociedad. Las predicaciones de los clérigos y el temor al castigo, religioso o civil, aseguraban el orden. Es verdad que en los últimos años la crisis económica y los impuestos del gobierno absolutista habían incrementado la miseria de los más humildes; sin embargo, durante la Guerra de Independencia, tampoco los liberales supieron dar solución a sus problemas; las palabras "libertad" y

"Constitución" significaban bien poco para aquellos jornaleros sin tierra y campesinos pobres. En aquella situación era difícil tomar partido por liberales o realistas.

b) La mayoría del pueblo español, sobre todo las clases más humildes, era muy inculta y atrasada. Las creencias religiosas y tradicionales que la Iglesia imbuía en las mentes de los campesinos y trabajadores pobres de las ciudades aseguraba su total sumisión al orden establecido. Por lo demás, la Inquisición se encargaba de convencer a los más críticos. Gracias a esta propaganda, las nuevas ideas liberales eran, para la mayoría de la población, pecaminosas y diabólicas; así lo habían demostrado las matanzas y tropelías cometidas por los revolucionarios franceses.

c) El pueblo humilde se mostraba indiferente ante los dos bandos: La situación económica era desastrosa y los gobiernos del rey no parecían capaces de solucionarla, entre otras razones porque la aristocracia, dominante en esos gobiernos, no estaba dispuesta a perder los privilegios que disfrutaba desde la Edad Media. Pero tampoco se podía esperar gran cosa de los liberales, pues aunque decían luchar por la libertad y el fin de los privilegios feudales, cuando tuvieron la ocasión de gobernar con la Constitución de 1812, no repartieron los grandes latifundios de los aristócratas entre los campesinos sin tierra.

a) Explica ahora tu elección: ¿En qué te basas para creer que la gente pensaría así?

b) Desde tu punto de vista, ¿hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca extraño?

Antes de comentar las características del cuestionario, es oportuno hacer aquí una breve referencia a las **obras y fuentes de documentación** que hemos utilizado para elaborar los ejercicios de la prueba, muy en particular, los *textos informativos* y los cuadernillos de *Preguntas de comprensión* .

Los ejercicios sobre la Crisis de la Monarquía Absoluta en España se realizaron tomando como referencia fundamental la obra de J. FONTANA, indiscutiblemente, el investigador que más luz ha aportado sobre esos hechos y cuya interpretación de las causas y desarrollo de la crisis ha sido ampliamente aceptada en el mundo académico. Sus obras *La quiebra de la Monarquía Absoluta 1814-182* (Barcelona, Ariel,1971) y *La crisis del Antiguo Régimen 1808-1833* (Barcelona, Crítica, 1979) han constituido la fuente de información e inspiración más importante en la preparación de este ejercicio; ellas nos han procurado no sólo la tesis interpretativa y los datos de información principales sino también las pistas necesarias para rastrear algunas fuentes coetáneas que han sido de particular utilidad. A considerable distancia de las obras anteriores, pero también con indudable provecho, se ha utilizado algunos datos las

obras de M. ARTOLA *La España de Fernando VII* (Tomo XXVI de la *Historia de España* dirigida por R. Menéndez Pidal, Madrid, Espasa-Calpe 1968) y *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, (Madrid, Alianza-Alfaguara, 1973). En la preparación del ejercicio sobre la actitud de la población de Andalucía ante la expedición de Riego, fue una muy grata sorpresa el libro de J. TORRAS ELIAS, *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23* (Barcelona, Ariel, 1976), que nos proporcionó un análisis muy sugerente de la indiferencia inicial y posterior malestar de las clases populares y pequeño campesinado frente al liberalismo. Entre los documentos coetáneos utilizados, además de la compilación de A. GIL NOVALES: *Rafael del Riego. La Revolución de 1820, día a día. Cartas escritas y discursos*. (Madrid, Tecnos, 1976) que nos proporcionó interesantes datos biográficos y sobre la personalidad de Riego, nos fue de particular valor la Memoria escrita por Evaristo SAN MIGUEL⁴, lugarteniente de Riego durante su expedición por tierras andaluzas, sobre lo acontecido durante esa marcha. Fue en dicha memoria (escrita con un laconismo extremo, que no logra ocultar la profunda frustración que acabaron sintiendo los protagonistas de aquella aventura) donde hemos hallado la inspiración y los datos más valiosos para diseñar el ejercicio sobre cuál pudieron ser el estado de ánimo y los planes inmediatos de Riego en Córdoba, la noche del 7 de marzo de 1820.

Por lo que se refiere al ejercicio sobre los inicios de la Revolución Francesa, nos siguió sirviendo la documentación empleada para la preparación de la prueba piloto sobre comprensión empática realizada en el contexto de un curso *master* en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Aunque la prueba ha cambiado sustancialmente de formato, no se vio necesario modificar o ampliar la documentación. Dos fueron las obras de las que obtuvimos el marco interpretativo y los datos concretos sobre los acontecimientos más o menos inmediatos que provocaron la revolución: por una parte, HIBBERT, Ch. :*The French Revolution*, (Penguin Books, 1980), que describe con gran detalle los acontecimientos y la participación de los protagonistas en las semanas y días que anteceden a la toma de la Bastilla; por otra parte, RUDE, G. *Revolutionary Europe, 1783-1815* (Collins Sons & Co. 1964), libro del que obtuvimos sobre todo el marco interpretativo sobre los factores que intervinieron en el estallido revolucionario. Junto a estos dos libros, algunos extractos de las memorias de Jean-Sylvain Bailly⁵ fueron particularmente valiosos para diseñar el ejercicio sobre la probable recepción que darían a Luis XVI tanto Bailly -en calidad de alcalde- como el pueblo de París, con ocasión de la visita que el monarca hizo a París el 17 de julio de 1789.

⁴ SAN MIGUEL y MIRANDA, Evaristo: *Memoria sucinta sobre lo acaecido en la columna móvil de las tropas nacionales al mando del Cte. Gral. de la Pra. División D. Rafael del Riego, desde su salida de S. Fernando el 27 de Enero de 1820, hasta su total disolución en Bienvenida el 11 de Marzo del mismo año*. Oviedo: Oficina de D. Fco. Cándido Pérez Prieto, 1820. (Biblioteca Nacional VC-2809-54)

⁵ Véase *Mémoires de Bailly* edit. por MM. Berville et Barrière, Paris, Badouin Frères, 1822 . Tome Second, p. 54-72 (en *Collection des mémoires relatifs à la Revolution Française avec des notes sur leur auteurs*, T. 2,3 y 4; Biblioteca Nacional, Madrid, Sign. 5-2333).

Veamos ahora el diseño concreto de las preguntas del cuestionario. Como el lector habrá observado, las seis preguntas de este cuadernillo están distribuidas de la siguiente forma: las cuatro primeras son preguntas sobre explicación causal, la quinta es de aplicación de conceptos, y la sexta es de explicación intencional.

Las preguntas de explicación causal son el apartado que más peso recibió en nuestro cuestionario, lo que evidencia la importancia que le asignamos, pero sin duda también las dificultades que habíamos encontrado para hallar instrumentos de evaluación precisos y elocuentes en relación con este tipo de conocimiento. Es interesante comparar estas preguntas con las del cuestionario de la primera prueba (en el segundo apartado de este capítulo) para apreciar mejor la importancia de los cambios que se hicieron.

La primera modificación destacable fue introducir al inicio del cuestionario la lista de una selección de acontecimientos y circunstancias que precedieron a la crisis de 1820; las listas del *pre-test* y del *post-test* eran parcialmente diferentes (cuatro de los ocho puntos que se incluían). Esta lista jugó un papel que me atrevería a calificar de crucial en el ejercicio y ello por varias razones. Por un lado, ahorra un tiempo y esfuerzo considerable, que el alumno hubiera empleado en aislar y seleccionar algunos hechos y circunstancias causales de la crisis; en efecto, al hacer esto, aislábamos ya unos *unos hechos históricos* bien definidos (es decir no datos neutros o, mejor, hechos históricos vagos e imprecisos del tipo "pérdida del control de las colonias" o "Guerra de la Independencia", sino paquetes informativos en los que ya hay explicación y selección de información relevante, como en "La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812."). Por otro lado, la lista permitía también que todos trabajaran a partir de unos *mismos* hechos históricos, asegurándonos así de que, al referirse al punto anterior -el cuatro de la lista-, todos consideraran por igual las facetas económica y política de la Guerra de la Independencia; esto era especialmente importante en el gráfico de la pregunta 3, pues se evitaba que unos pudieran estar pensando en las consecuencias económicas, mientras otros tenían en cuenta las políticas, otros las militares, etc. Por consiguiente, era de todo punto imprescindible facilitar ya hecho este trabajo a los alumnos, si queríamos que concentraran su atención en el análisis de las conexiones e interrelaciones entre los hechos que conducen a la crisis de 1820 y en valorar la importancia relativa que cada uno pudo tener en dicha crisis.

La lista de circunstancias y acontecimientos era en esencia un resumen del texto informativo, y cada punto una frase que sintetizaba un elemento clave del relato. Seguramente no hubiera sido necesario hacer este listado caso de haber elegido para nuestro ejercicio una cuestión histórica menos compleja que la de las revoluciones liberales en España y Francia, pero siempre que el número de factores que intervienen sea algo numeroso, la lista se hace absolutamente imprescindible para que los alumnos

puedan analizar las conexiones causales, de lo contrario todo su esfuerzo se consume en comprender el texto e identificar los factores en juego.

Las 4 preguntas de explicación causal trataban de medir estas capacidades concretas:

Pregunta 1: Distinción entre causas, y acontecimientos que no son causas.

Pregunta 2: Valoración de la distinta importancia relativa de esas causas.

Pregunta 3: Identificación de relaciones causa-efecto y su expresión en un diagrama.

Pregunta 4: Análisis contrafactual.

El tipo de pregunta elegido también varió sustancialmente en relación con el que fue utilizado en la primera prueba: en aquella todas las preguntas habían sido abiertas (es decir, del tipo de "Señala las causas..."), mientras que en la prueba definitiva optamos por hacer algunas preguntas mixtas y otras más abiertas, pero estrechamente guiadas. Las preguntas 1 y 2 eran del primer tipo, es decir, preguntas objetivas a las que se añadía una "coletilla" para justificar y matizar las elecciones anteriores. La elaboración de un diagrama, en la pregunta 3, fue una ingenioso instrumento que nos daría abundante información sobre cómo analizan los alumnos las relaciones de causa-efecto entre los hechos, el nivel de complejidad de éstas, etc., pero también sobre la forma como ellos se representan mentalmente el proceso histórico. Como las anteriores, también esta pregunta iba acompañada de un añadido final donde se pedía al alumno que explicara las conexiones entre algunos puntos que él hubiera señalado en su gráfico. Para no complicar innecesariamente el ejercicio, el diagrama se restringía a sólo 5 puntos de los 8 que se incluían en la lista al comienzo del cuadernillo. Finalmente la pregunta 4 tenía el formato más abierto, aunque al subdividirse en tres cuestiones más breves y delimitadas, el resultado era una pregunta muy dirigida, que conducía muy de cerca las respuestas de los alumnos, evitando que se olvidaran de lo que verdaderamente nos interesaba conocer.

La capacidad que mostraban los alumnos para **aplicar los conceptos** podía haber sido evaluada a través de todas o casi todas las preguntas de este cuadernillo, sin embargo, sólo la pregunta 5 trató de medir de una forma explícita su capacidad para aplicar a unos hechos particulares los conocimientos que tuvieran sobre la Revolución Liberal. Como veremos al analizar los resultados, esta pregunta no resultó particularmente significativa y las respuestas fueron prácticamente desestimadas.

Finalmente, la pregunta 6 fue diseñada en particular para evaluar la **explicación intencional**, es decir, la capacidad de los alumnos para considerar las intenciones, mentalidad, intereses, etc. de los agentes históricos a la hora de explicar sus acciones, decisiones, etc. También aquí fueron relevantes las modificaciones que se hicieron con respecto al cuestionario de la primera prueba. La primera, y posiblemente la más importante, fue una modificación de fondo, y consistió en no limitar la explicación

intencional a las acciones de agentes individuales (generalmente personajes históricos), y extenderla también a agentes históricos colectivos, es decir, amplios grupos o sectores sociales. Para no alargar excesivamente el ejercicio, y mantenerlo en los límites del período de 50 minutos de la clase, lo que hicimos fue alternar los dos tipos de agentes, uno en el *pre-test* y otro en el primer *post-test*, e incluir los dos en el segundo *post-test*. De este modo las preguntas se ocuparon, en un caso, de la decisión que tomaría Riego el 7 de marzo de 1820 en Córdoba, en otro, del poco interés que pareció mostrar el pueblo andaluz ante la expedición de Riego y sus tropas y, finalmente, ya en el segundo *post-test* de la actitud que adoptarían, por un lado, el alcalde, Jean-Sylvain Bailly, y, por el otro, el pueblo de París, ante la visita que Luis XVI hizo a la ciudad el 17 de julio de 1789, tres días después de la toma de la Bastilla (véase para más detalles el *Apéndice II*).

Otro cambio importante en relación con éstas preguntas fue su drástica reducción. La preocupación por no alargar gratuitamente el tiempo necesario para contestar el cuestionario, nos hizo sopesar mucho la calidad de las respuestas que proporcionaba cada pregunta. De este modo se fueron suprimiendo muchas de ellas. Así ocurrió, por ejemplo, con las preguntas que medían hasta qué punto los alumnos distinguían las ideas y objetivos políticos generales de Riego o Bailly, pues la mayoría de las respuestas que proporcionaron anteriormente solían ser vagas y tópicas; otro tanto ocurrió con la distinción que se hacía en el ejercicio de la Revolución Francesa entre el análisis de la situación y la decisión propiamente dicha que haría el alcalde de París. En consecuencia, las preguntas sobre explicación intencional quedaron reducidas a una, salvo en el segundo *post-test* donde, confiando en que la experiencia ya adquirida permitiera a los alumnos contestar con más rapidez, fueron dos las preguntas sobre explicación intencional.

Por último es preciso hacer mención al cambio tan considerable que hubo también en la formulación de las preguntas. Hasta entonces, en todas las pruebas que habíamos realizado sobre explicación intencional, las preguntas habían sido siempre totalmente abiertas; sin embargo, la experiencia de la última prueba, en la que, como se ha dicho, tuvimos serias dificultades para interpretar las respuestas y clasificarlas en uno u otro nivel de explicación, nos llevó a cerrar las respuestas ofreciendo tres posibles opciones. Como explicaremos más adelante, estas opciones traducían los tres principales niveles de respuesta que cabía esperar. Sin embargo, como en las preguntas anteriores sobre conceptos, tampoco ésta quedó totalmente cerrada, sino que se incluyeron dos preguntas de "coletilla" que abrían las respuestas y permitían añadir matices valiosos. Veamos cómo. La primera de estas preguntas (*Explica ahora tu elección: ¿En qué te basas para creer que la gente pensaría así*) tenía por objetivo evaluar hasta qué punto concordaban la elección que había hecho con una forma de pensar que, según nuestros criterios, adscribíamos a uno de los niveles de nuestra escala. La segunda pregunta (*Desde tu punto de vista, ¿hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca extraño?* y *Si hubieras sido tú el jefe de la*

columna, el alcalde de París...) insistía de nuevo en la pregunta, pero ahora comprometiendo personalmente al alumno, con objeto de poner a prueba la coherencia o claridad de su elección, y ver así se ésta quedaba confirmada, surgían dudas o incluso aparecían contradicciones. Como veremos más adelante, esta última pregunta resultó ser muy determinante a la hora de calificar y matizar el nivel de explicación intencional que asignábamos a las respuestas de los alumnos.

IV. EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS CRITERIOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Criterios para evaluar las respuestas

Como se ha dicho anteriormente en la descripción de los cuestionarios, al evaluar la comprensión de conceptos sólo se tuvieron en cuenta las respuestas al cuadernillo sobre *Preguntas de conocimiento* y fueron desechadas, por irrelevantes, las respuestas a la pregunta 5 del otro cuadernillo (aquella con la que se quería medir la aplicación de los conceptos a los acontecimientos del tema tratado en el ejercicio). Las soluciones completas a los distintos cuestionarios pueden consultarse en el *Apéndice IV*, aquí sin embargo expondremos brevemente los criterios que se han seguido para calificar de esta manera las respuestas

Cuatro eran las preguntas relativas al aprendizaje de conceptos en el cuadernillo de *Preguntas de conocimiento*. A cada una de ellas se le asignó una calificación máxima de 2.5 puntos, de modo que la calificación global máxima de cada alumno fuera de 10 puntos, lo que nos facilitaba mucho el análisis y la comparación de los resultados. La fracción mínima utilizada en las calificaciones fue siempre de 0.5 puntos. Los criterios de puntuación utilizados en cada respuesta han seguido dos tipos de pautas, de acuerdo con la forma de la pregunta; así la pauta utilizada en las preguntas 1 y 2 ha sido distinta de la utilizada en las preguntas 3 y 4. Las dos primeras preguntas consistían en elegir la mejor definición de un concepto como, por ejemplo, *Antiguo Régimen* entre cuatro posibles opciones; tras esto había una pregunta abierta en la que se pedía al alumno que justificara su elección. Pues bien, cada opción se calificó entre 0.5 y 1.5 puntos; y la pregunta abierta, entre 0 y 1 punto, de ésta forma se puntuaron por igual las dos partes de la pregunta -la de opción múltiple y la pregunta abierta- y se intentó minimizar las diferencias que pudiera haber entre los alumnos debidas resultado del azar o de copiar al compañero. Por su parte las preguntas 3ª y 4ª consistían en seleccionar 4 ó 5 opciones de una serie numerosa de posibilidades (12 en una pregunta y 16 en la otra). La pauta de calificación tuvo en cuenta no sólo los aciertos sino también los errores, así, por ejemplo, en la 3ª pregunta, 4 aciertos y 1 error recibían 2 puntos, 3 aciertos y 2 errores obtenían 1 punto, etc. La última pregunta, incluía también una pregunta abierta que fue calificada con 0 ó 0.5 puntos, reservándose los 2 puntos restantes para la parte dedicada a la elección entre distintas posibilidades.

Resultados y comparación entre los grupos

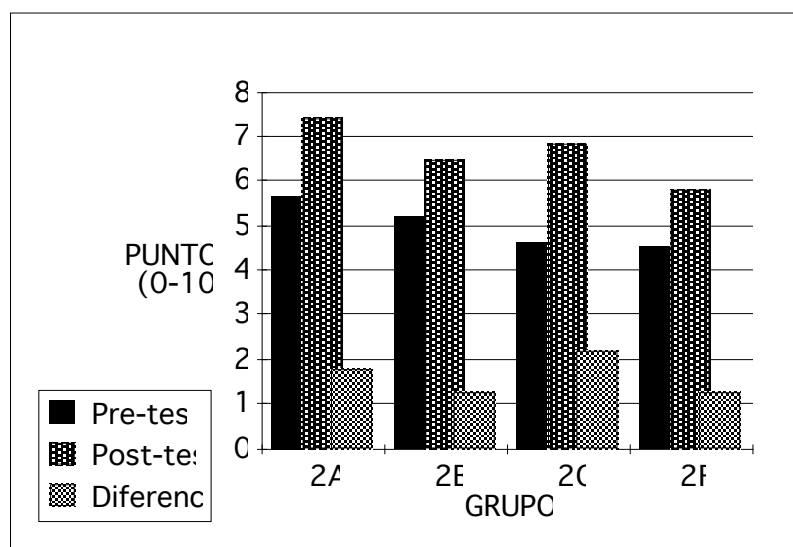
Los resultados obtenidos en los dos ejercicios realizados sobre comprensión de los conceptos (*pre-test* y *post-test*) se indican en la **Tabla 4.3**, que recoge las calificaciones medias de los cuatro grupos en ambos ejercicios. Estos mismos datos se expresan gráficamente en la **Figura 4.2**. Un rápido análisis de estos resultados nos permite hacer algunas constataciones. En primer lugar, tal y como cabía esperar, parece que produce un mayor aprendizaje en los *Grupos CP y C*, que fueron los que recibieron enseñanza específica de conceptos. En efecto, realizado unos análisis estadísticos de varianza,⁶ se observa que mientras que en el *pre-test* no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por los grupos, en el *post-test* las diferencias que aparecen en conjunto entre los grupos sí son estadísticamente significativas, una probabilidad debida al azar menor del 0,5 por mil ($p < .0005$). No obstante analizados con la prueba de Scheffé, las diferencias en el *post-test* grupo por grupo, sólo se mostraron estadísticamente significativa las diferencias que aparecen entre el *Grupo CP* y el *de Control*: $F(3,96) = 1,6530$ ($p < .001$); lo que pese a todo no debe entenderse como que las diferencias entre los otros grupos no sean importantes. En cualquier caso, los datos anteriores son valiosos para los objetivos de nuestro estudio, puesto que ponen de manifiesto que los *Grupos CP y C* han adquirido efectivamente mayor conocimiento que los otros dos grupos sobre el concepto interpretativo de Revolución liberal burguesa. Al analizar en las próximas páginas los datos sobre las explicaciones causales e intencionales, prestaremos atención a comprobar si estas diferencias en el aprendizaje de los conceptos que aquí constatamos entre los grupos, se traducen también en diferencias en el aprendizaje de las explicaciones históricas.

**TABLA 4.2: PRUEBAS DE CONCEPTOS:
Puntuaciones medias sobre 10**

<i>Grupo (nº repuestas)</i>	<i>Prueba</i>	<i>Puntuación media (0-10)</i>	<i>Diferencia entre las pruebas</i>
<i>CP(24)</i>	Pre-test	5.64	1.77
	Post-test	7.41	
<i>P (31)</i>	Pre-test	5.17	1.29
	Post-test	6.46	
<i>C (24)</i>	Pre-test	4.62	2.22
	Post-test	6.85	
<i>Control (22)</i>	Pre-test	4.52	1.27
	Post-test	5.79	

⁶ Se aplicó el programa de ordenador SPSS/PC+.

FIG. 4.2: PRUEBAS DE CONCEPTOS: representación gráfica de las puntuaciones medias de los grupos.



En segundo lugar, los datos reflejan una mejora generalizada en todos los grupos, incluso en el grupo de control que, pese a no haber recibido ningún tipo de instrucción, mejoró su conocimiento conceptual sólo merced a la realización de los ejercicios. Es muy interesante observar además que las mejoras habidas en este grupo fueron en términos absolutos muy similares a las que obtuvo el *Grupo P*, que tampoco recibió instrucción conceptual de ningún tipo. Estos datos parecen dar a entender de una forma bastante consistente que se puede lograr un grado importante de aprendizaje sobre contenidos conceptuales, a través de ejercicios de carácter procedimental en los que esos conceptos están presentes de algún modo, y sin ningún tipo de intervención expresa por parte del profesor para explicar o hacer entender mejor tales conceptos. Sin embargo, conviene matizar esto último añadiendo que la enseñanza específica de procedimientos que recibió el *Grupo P* no ha tenido efecto alguno, ni positivo ni negativo, sobre el aprendizaje de conceptos. Los alumnos de este grupo mejoraron su saber conceptual, ya lo hemos visto, de forma similar a como lo hicieron los del *Grupo de control*. Desgraciadamente, el diseño de nuestra prueba no nos permite ir más allá de estas conclusiones en relación con la influencia que puedan tener en el aprendizaje de conceptos el ejercitarse con tareas basadas en el trabajo con procedimientos explicativos. Para poder opinar con fundamento, habría sido necesario disponer otro grupo al que sólo se le hubieran pasado los *Cuestionarios de conocimiento*, y no los tres *Cuestionarios de comprensión*; éstos alumnos habrían recibido, eso sí, enseñanza sobre conceptos como el *Grupo C*. De ese modo hubiéramos podido ver las diferencias reales que la enseñanza de procedimientos puede tener en el aprendizaje de conceptos, por comparación con una enseñanza que sólo se preocupe de los conceptos.

V. EL APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION CAUSAL CRITERIOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

La evaluación de los aprendizajes relativos a la explicación causal se ha realizado teniendo como criterio de referencia principal una escala jerárquica de niveles que, con un carácter provisional y experimental, nos permite distinguir cinco grandes categorías en la utilización de los procedimientos de explicación causal. Describiremos en primer lugar cada una de estas categorías, que ilustraremos con respuestas dadas por los alumnos a las preguntas del cuestionario; posteriormente, compararemos las características de nuestra escala de niveles con las de otros investigadores y, ya en el último punto, analizaremos los resultados obtenidos por los grupos de alumnos en los distintos ejercicios y compararemos las diferencias que pueden apreciarse entre dichos grupos, de este modo será posible comprobar si la distinta instrucción impartida a los grupos se manifiesta en los resultados obtenidos en las pruebas del *post-test*.

Niveles de explicación causal y criterios para la evaluación de las respuestas.

Nuestra escala de niveles sobre el aprendizaje de los procedimientos de explicación causal en historia se ha elaborado a partir de otras tres escalas utilizadas en investigaciones que ya fueron comentadas y analizadas en el capítulo anterior. Son las jerarquías propuestas respectivamente por D. Shemilt; Pozo, Asensio y Carretero; y, J.I. Pozo y M. Carretero⁷, y con las que en un apartado posterior compararemos nuestros resultados. Como no podía ser de otro modo, esta escala provisional ha sido particularmente adaptada a las características de nuestra prueba, por lo que los niveles mejor definidos en ella han resultado ser aquellos a los que pertenecen la gran mayoría de las respuestas de los alumnos. Así tenemos que mientras que las respuestas clasificables en el nivel I son muy escasas y, en consecuencia, proporcionan escasos datos para dibujar y caracterizar las explicaciones de este nivel, la mayoría de las respuestas corresponden a los niveles III y IV que son, por tanto, aquellos que resultan mejor definidos y caracterizados.

⁷ Véanse, SHEMILT. D. : *History 13-16: Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980, ps.30-32; y "The devil's Locomotive", *The Australian History Teacher*, nº 7, ps.. 12-25, 1980. POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", *Infancia y Aprendizaje*, nº 34, 1986, ps. 23-41. POZO, J. I. y CARRETERO, M. : "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, p.151.

Esta categorización es de naturaleza descriptiva, en modo alguno explicativa, es decir que los niveles de la escala sólo intentan describir, lo mejor posible, la forma en que los alumnos construyen sus explicaciones causales en historia, no pretenden interpretar por qué las construyen de esa forma, aunque en ocasiones se avancen hipótesis para explicar ciertos rasgos que caracterizan las explicaciones en algunos de los niveles. La metodología empleada en nuestras pruebas no nos ha permitido probar la consistencia o no de las metáforas e hipótesis interpretativas, tan sugerentes por otra parte, con que Shemilt caracteriza cada uno de los niveles. A diferencia de las largas entrevistas, utilizadas por Shemilt, nuestros cuestionarios no permiten entrar en el análisis de las concepciones e imágenes mentales que subyacen a las explicaciones de los alumnos. Nos vemos obligados a quedarnos en la superficie, limitándonos a diferenciar, aunque con el mayor detalle posible, los procedimientos explicativos de que se sirven los alumnos en cada uno de los niveles.

Por otra parte, aunque jerárquica, nuestra categorización no es una escala evolutiva que establezca un curso necesario en el aprendizaje de la explicación causal. De manera que un alumno puede mejorar sus explicaciones y pasar, por ejemplo, del nivel II al IV al explicar diferentes hechos históricos sin tener que pasar obligatoriamente por una fase intermedia de nivel III. Tampoco se trata de niveles consolidados de respuesta, sino que las explicaciones que da un mismo alumno a diferentes hechos o problemas históricos pueden ser de distinto nivel; de hecho, como veremos enseguida, las respuestas de los alumnos pocas veces se conforman en todas las preguntas a los rasgos definitorios de un mismo nivel, por lo que son minoría los alumnos cuyas explicaciones causales se corresponden con total coherencia a un nivel de nuestra escala; por el contrario, lo habitual es que las tres respuestas oscilen entre niveles, lo que no impide afirmar que se aprecia una considerable estabilidad en las respuestas ya que las oscilaciones se producen casi siempre entre niveles contiguos.

En suma, estamos ante una categorización de *niveles* de respuesta que sólo pretende describir, si bien de la forma más completa y precisa posible, los rasgos de las explicaciones causales que ofrece un alumno ante problemas concretos; en modo alguno se trata de una jerarquía de *estadios* evolutivos que pretenda cartografiar el desarrollo y aprendizaje de la explicación causal en historia. Más aún, como corresponde a todo modelo simplificado de la realidad, no todas las respuestas que dan los alumnos se conforman adecuadamente a las características de uno u otro nivel de nuestra jerarquía, sino que, a veces, presentan rasgos que hacen difícil su clasificación.

En relación con los criterios utilizados para calificar las respuestas con uno u otro nivel, éstos se han elaborado a partir de las preguntas del cuestionario. Como vimos unas páginas atrás, nuestro cuestionario tenía cuatro preguntas específicamente dirigidas a obtener información sobre los procedimientos de explicación causal utilizados por el alumno. Salvo la primera pregunta, que resultó de escaso o nulo

interés⁸ y que fue anulada en el segundo *post-test* a fin de compensar la mayor extensión de éste, todas ellas nos han proporcionado información más o menos relevante para determinar el nivel de explicación causal de cada alumno. Por tanto, estas preguntas (la 2, la 3 y la 4 del cuestionario) han proporcionado los criterios principales para diferenciar las respuestas de un nivel u otro. La fórmula adoptada para asignar finalmente a un nivel el conjunto de las respuestas de un alumno distinguía dos pasos: en primer lugar, cada pregunta era evaluada independientemente y se clasificaba en un nivel de explicación causal o, a veces cuando había dudas, en una posición intermedia entre dos niveles; seguidamente, tras contabilizar las tres respuestas, se hacía una evaluación media, que habitualmente correspondía al nivel repetido en al menos dos preguntas. Veamos a continuación los criterios utilizados para evaluar las respuestas a cada una de estas tres preguntas del cuestionario.

La **pregunta 2**, requería al alumno que valorara la importancia relativa de cada factor causal, distribuyéndolos entre cuatro posibles grados de importancia: hechos determinantes, condicionantes importantes, condicionantes poco importantes y hechos irrelevantes. Se tomaron dos criterios para asignar a un nivel u otro las respuestas a esta pregunta: por un lado, la corrección de las valoraciones que hacían los alumnos con referencia a una pauta relativamente flexible hecha por nosotros⁹, por el otro, la

⁸ Como se recordará la primera pregunta del cuestionario tenía por objeto comprobar si el alumno distinguía entre las causas de un hecho histórico y los acontecimientos anteriores o coetáneos que no intervienen directamente para que éste ocurra. En principio, esta pregunta eran de gran interés como criterio para discriminar las respuestas de nivel I y, también en parte, las de nivel II (respuestas que aceptaran la falacia *post hoc ergo propter hoc*), sin embargo varias razones nos llevaron a desestimarla en los *post-test*. En primer lugar, era redundante con la 2ª pregunta del cuestionario, pues en ésta se pedía a los alumnos que señalaran *hechos irrelevantes* (es decir no propiamente causas) entre los acontecimientos antecedentes. Por otra parte, por las respuestas obtenidas en el *pre-test* se pudo comprobar que la pregunta se prestaba a confusión, pues había alumnos que fallaban en esta primera pregunta (y obtenían en consecuencia un nivel I en ella), pero cuyas respuestas a la segunda pregunta no eran coherentes con la anterior (por ejemplo, en la primera pregunta calificaban un hecho como no causa y en la segunda lo incluían entre los "hechos condicionantes importantes"). Más aún, estos mismos alumnos podían obtener niveles relativamente altos en las restantes preguntas, lo que resultaba altamente contradictorio. Consideramos que esas contradicciones debían provenir sobre todo de una mala interpretación por los alumnos de las dos primeras preguntas, seguramente originada por la utilización, en parte imprecisa para ellos, de los términos *hecho* y *causa* en la formulación de esas dos preguntas. En consecuencia, por estas dos razones, se decidió suprimir la primera pregunta en los *post-test*, cosa que además era conveniente pues el último ejercicio era algo más extenso que los anteriores y el tiempo resultaba muy ajustado para terminar con comodidad todo el cuestionario.

⁹ Puede consultarse el **Apéndice IV** donde se recogen las soluciones y respuestas, consideradas acertadas, para todos los cuestionarios. Por ejemplo, para esta 2ª pregunta, en el *cuestionario B* sobre la *Crisis de la Monarquía Absoluta en España*, aceptábamos como correctas las siguientes respuestas:

- Hecho determinante o condicionante importante: Continúan las diferencias estamentales (1) y estado arruinado y débil (6)

- Condicionante importante o poco importante: Guerra de la Independencia (4)

coherencia y riqueza de las explicaciones que daban para justificar sus valoraciones. Teniendo en cuenta esos dos criterios se estableció una escala que iba desde un primer nivel caracterizado por la total confusión en la clasificación de los factores y la presencia de explicaciones tautológicas o incoherentes, hasta un nivel máximo en el que se hacen distinciones claras y precisas al analizar la importancia relativa de los factores y ello se acompaña de explicaciones, bien argumentadas y contextualizadas históricamente.

La **pregunta 3** del cuestionario (*análisis de los nexos causales entre varios factores*) nos ha proporcionado una información particularmente valiosa sobre la forma en que el alumno ve las conexiones que se establecen entre los factores causales que dan lugar a un determinado hecho histórico.

Para la evaluación de las respuestas se tomaron varios indicadores como criterios:

- *El modelo de gráfico* : En el cuestionario se ofrecían al alumno tres modelos ("A": secuencia vertical, "B": doble secuencia vertical en paralelo y "C": un pentágono con conexiones múltiples entre los cinco elementos). Inicialmente se pensó que la elección de uno u otro modelo, y en particular la disposición de los factores en el gráfico (linealmente, en paralelo o en pentágono) sería un buen indicativo de nivel, pues se esperaba que el modelo A fuera elegido por las respuestas de nivel más bajo y el C por las de nivel más alto. Sin embargo, los resultados no confirmaron completamente estas expectativas, de manera que la disposición de los factores en el gráfico apenas resultó relevante por comparación con otros indicadores como el número y, sobre todo, el tipo de conexiones entre los factores. Por consiguiente, el modelo de gráfico utilizado, aunque suele ser buen indicativo para diferenciar los niveles más bajos de los más altos, se mostró poco útil para discriminar las respuestas correspondientes a los niveles intermedios.

- *Número y tipo de nexos o conexiones entre factores* : Este fue sin duda uno de los indicadores más útil y rico en matices a la hora de precisar el nivel de las respuestas. Aquí se valoraron en primer lugar el número de conexiones acertadas entre los factores, pero más relevante que el número resultó ser el tipo de conexiones. Así se distinguió, por un lado, entre conexiones simples y múltiples (según que hubiera uno o varios nexos por factor) y, por el otro, se diferenció entre nexos de una o de doble dirección, éstos últimos como indicativo de repercusiones recíprocas entre dos factores. Los modelos de gráfico sugeridos en el cuestionario a título orientativo incluían nexos de todos estos tipos. Como cabía lógicamente esperar, la presencia de conexiones múltiples y de doble dirección fue casi siempre signo evidente de alto nivel en las respuestas.

- Condicionante poco importante o irrelevante: Derrota de Napoleón (5) e intentos de reforma de la Hacienda (7).

- *La explicación de algunas conexiones del gráfico* : Como ocurrió en casi todas las preguntas del cuestionario, la justificación de la elección o respuesta dada por el alumno fue siempre uno de los indicadores más interesantes para la evaluación de las respuestas. Obviamente, lo que se valoraba en estas explicaciones era su coherencia en relación con el gráfico, la corrección y claridad del razonamiento, la riqueza y calidad de las ideas y, finalmente, las alusiones pertinentes al contexto histórico.

Esta tercera pregunta del cuestionario fue la que nos proporcionó los datos de mayor variedad y riqueza sobre la forma en que los alumnos explican causalmente los hechos históricos, y fue, por consiguiente, la que asumió el lugar más destacado como criterio de evaluación y clasificación de las respuestas en los distintos niveles de la escala. A efectos prácticos, es decir, en el momento de la evaluación de los ejercicios, esto se tradujo en que el nivel de respuesta alcanzado por un alumno en esta pregunta se trasladaba en principio a la calificación global de procedimientos de explicación causal, y sólo se modificaba cuando las respuestas a las otras dos preguntas coincidían en rebajar o aumentar ese nivel de la respuesta.

La **pregunta 4** del cuestionario (*análisis contrafactual*) tenía por objeto medir el pensamiento causal de los alumnos desde una perspectiva radicalmente diferente a la de las dos preguntas anteriores: la de las consecuencias que se hubieran derivado en el supuesto de que determinado factor o circunstancia no hubiera ocurrido (por ejemplo, la pérdida de los mercados coloniales en el ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta*). Para contestar a esta pregunta el alumno debía poner en juego dos capacidades principales: la de saber razonar y argumentar sobre posibilidades y la de analizar las repercusiones tanto directas como indirectas, es decir mediatizadas por otros hechos, que la ausencia de ese factor habría tenido en la crisis de 1820. Este ejercicio permitía abordar problemas similares a los planteados en las preguntas 2 y 3 que acabamos de ver, aunque ahora desde una perspectiva negativa (en ausencia de...), con lo que se completaban los datos recogidos en esas dos preguntas. En efecto, la pregunta 4a (*De no haberse perdido las colonias ¿se habría producido la crisis?*) exigía en última instancia, como la pregunta 2, considerar el grado de importancia (determinante, condicionante,...) de ese factor causal; por su parte la pregunta 2c (*¿Habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis?*) y en cierto modo también la 2b (*¿cuándo se habría producido?*) incidían, como la pregunta 3, sobre la identificación de conexiones entre varios factores causales. Los criterios utilizados para evaluar las respuestas a esta 4ª pregunta y asignarlas a uno u otro nivel de la escala han seguido necesariamente muy de cerca las anteriores capacidades. Estos han sido los indicadores que se han tenido en cuenta: en primer lugar, la existencia o no de un lenguaje probabilístico en la explicación dada por el alumno (algo que generalmente sólo se manifiesta con claridad a partir de las respuestas de nivel IV); en segundo lugar, la

corrección y exhaustividad mostrada al analizar las repercusiones que la ausencia de un factor habría tenido no sólo sobre la crisis final sino también en otros hechos y circunstancias que coadyuvaron a ella; por último, como en todas las preguntas también en ésta se han valorado los errores y confusiones, como también las explicaciones que aluden al contexto de la época.

En los párrafos anteriores se ha podido constatar que los criterios utilizados en nuestra investigación para medir el nivel de explicación causal, y que a continuación se ofrecen sintetizados en la **Tabla 4.4**, son en buena medida criterios originales aunque guardan evidente relación con los utilizados en algunas de las investigaciones comentadas en el capítulo anterior. Como ocurre forzosamente cuando se utilizan vías nuevas, los niveles de explicación causal así definidos tienen amplias dosis de pragmatismo pues han sido elaborados y corregidos a partir de los datos -las respuestas de los alumnos- que íbamos obteniendo. Todo ello tiene una clara consecuencia: a saber, que nuestra jerarquía de niveles de explicación causal proporciona una información que es particularmente abundante y detallada en dos sentidos, por una parte, en relación con el número y, sobre todo, el tipo de conexiones entre los factores que son capaces de apreciar los alumnos al analizar las causas de un hecho histórico y, por la otra, sobre su capacidad para diferenciar y valorar la importancia relativa que los diferentes factores pueden tener en la ocurrencia de tal hecho histórico. Pasemos ya a describir y caracterizar los niveles de explicación causal.

Tabla 4.4.: criterios para evaluar el nivel de eexplicación de las respuestas

PREGUNTAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
PREGUNTA 2: Análisis de la importancia relativa de los factores	Calificaciones (determinante...) - Número y calidad de los errores y aciertos - Referencia al contexto histórico
	Explicación de las calificaciones - Coherencia - Calidad de las explicaciones -Referencia al contexto histórico.
PREGUNTA 3: Gráfico de interacciones causales	Gráfico - Modelo de gráfico - Nº y tipo de nexos . Uno o varios por factor . Una o doble dirección - Errores.
	Explicación de algunos nexos - Coherencia - Calidad de las explicación. - Referencia al contexto histórico.
PREGUNTA 4: Análisis contrafactual (Si no hubiera habido...)	- Razonamiento sobre probabilidades - Rigor y exhaustividad en el análisis de las posibles repercusiones. - Errores - Referencia al contexto histórico

NIVEL I. NO HAY CAUSAS, SÓLO HECHOS Y ACONTECIMIENTOS. CONTRADICCIONES

La característica principal de este nivel es que no existe la noción de causa como una relación entre hechos. Según parece, el alumno podría estar asumiendo implícitamente que los hechos históricos se suceden en el tiempo sin que existan entre ellos conexiones de causa-efecto: ocurrieron y no se cuestiona por qué, no conciben que el curso de los acontecimientos pudiera haber sido diferente del que fue.

En nuestras pruebas apenas hemos obtenido respuestas clasificables en este nivel. Los pocos casos así calificados lo han sido debido a que las contradicciones, incoherencias y errores de base impedían situar tales respuestas en niveles superiores. Así, por ejemplo, en la pregunta 2 (Análisis de la importancia relativa de los factores) del ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* , Vanessa daba una respuesta en la que se observaban errores de gran importancia y, sobre todo, una explicación, aparentemente tautológica, en la que parece querer decir que todo hubiera ocurrido como de hecho ocurrió, con independencia de importantes factores antecedentes:

- Determinante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Condicionante importante: La pérdida de los mercados coloniales (2).
- Condicionante poco importante: Descontento del ejército (7).
- Irrelevante: Difusión del liberalismo (1).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así : "Si el ejército hubiera estado mejor pagado no cambiaría nada o casi nada.

Y si los ilustrados hubieran seguido siendo ilustrados daría igual."

De modo similar, en la pregunta 3 (Gráfico de interacciones causales) del ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* , Mónica presenta un gráfico lineal siguiendo casi al pie de la letra el orden cronológico de los acontecimientos, e introduce datos que lo hacen bastante incoherente:

"Derrota de Trafalgar" (2) -> "acceso al trono de J. Bonaparte" (3) -> "Triunfo de ideas liberales" (1) -> "derrota de Napoleón" -> "Estado arruinado/ intentos de reforma" (6) -> "Reforma de Garay" -> "Riego proclamó la constitución" (8) -> "1820"

A ello añade además unas razones también incoherentes, cuando no tautológicas, a la hora de explicar las conexiones que encuentra entre los puntos 4, 6 y 7:

"4 (Derrota de Napoleón): Causa.- Las tierras siguieron en manos de los aristócratas.

6 (Estado arruinado): Causa.- Duración de la guerra de la Independencia.

7 (Reforma de Garay): Propuso la apropiación y venta por el estado de parte de las tierras del clero."

Como veremos más adelante al analizar los resultados globales, sólo las respuestas de cuatro alumnos (todas en el *pre-test*) fueron calificadas en el NIVEL I, por lo que apenas si se han obtenido datos en esta investigación que permitan matizar y enriquecer las características de este nivel de explicación causal. Seguramente con alumnos de edades inferiores, hubiera sido mayor el número de respuestas de este nivel.

NIVEL II. SECUENCIA DE FACTORES INDIFERENCIADOS.

A pesar de contener numerosos errores e incoherencias, las respuestas clasificadas en este nivel, permiten afirmar que el alumno es capaz de apreciar la existencia de algún tipo de relación entre los hechos históricos. Sin embargo, tal y como parece concebirlas, esas relaciones tienen todavía poco que ver con las relaciones de causa-efecto propiamente dichas. De hecho, aunque nuestros datos sólo nos dan algunos indicios sobre ello, el alumno en este nivel parece caer en la trampa del *post hoc ergo propter hoc* y considera relación causal entre los hechos lo que es una simple sucesión temporal entre ellos. No obstante, a diferencia de las respuestas del nivel anterior, el pensamiento del alumno se muestra ahora coherente, sin contradicciones graves, aunque muy confuso y pobre.

Una primera constatación importante en relación con la pregunta 2, es que en las respuestas de este nivel los alumnos no parecen tener una noción mínimamente clara de que entre las causas de un hecho existen diferencias en el grado de determinación o condicionamiento. Así parece deducirse del número y la gravedad de los errores que cometen al distinguir los factores en determinantes, condicionantes e irrelevantes. Así, por ejemplo, R. Carlos en el ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta*, nos hacía la siguiente clasificación:

- Determinante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Condicionante importante: Descontento del ejército (7)..
- Condicionante poco importante: Difusión del liberalismo (1) y la pérdida de los mercados coloniales (2).
- Irrelevante: Burguesía partidaria de cambios liberales (5).

Sus explicaciones tienen coherencia con lo anterior y tratan de justificar la clasificación aunque parece dar a entender que la revolución se hubiera producido de cualquier modo, cuando afirma que "el problema llegaría por otro lado":

"Al punto 1, le he dado esa calificación porque creo que no es muy importante, y que si no hubiera existido la clandestinidad en España se hubiera producido la crisis con algunos cambios porque el problema llegaría por otro lado.(...)",

Por otra parte, su explicación se apoya también en estereotipos para explicar por qué al punto siete lo califica de hecho condicionante importante:

"Al punto 7, porque los militares son los que más o menos encabezan las revoluciones y sin ellos el Estado hubiera tenido menos deudas y la revolución no se habría producido".

Por lo que se refiere al gráfico de conexiones causales, en este nivel son muy característicos los gráficos lineales en secuencia vertical, formando una cadena perfecta que, en ocasiones, se hace algo más compleja aunque sin perder el sentido longitudinal de la secuencia (por ejemplo, la cadena se bifurca en un momento dado para volver enseguida a la serie lineal, y ello da origen a la aparición de alguna conexión múltiple). Pocas veces aparece más de un nexo por causa y raramente hay nexos de doble dirección, finalmente hay muchos y graves errores al señalar las conexiones entre las causas. El gráfico de M^a Eugenia en el ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* es característico de este nivel:

1: Continúan las diferencias estamentales	2
2: Pérdida de los mercados coloniales.	1
6: Estado arruinado y débil	6
7: Intentos de reforma de la hacienda	7
8: Ejército descontento	8

Rev. de 1820

Como puede apreciarse por la explicación que da de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8, su razonamiento es parcialmente coherente, no obstante, además de su simplicidad, esta alumna trata de justificar o explicar como relación causal el nexo que ella establece entre dos hechos (7 Y 8) cuyo vínculo debe provenir del hecho de haber sido presentados en el cuestionario uno tras otro en la serie de hechos con los que debían trabajar:

"6- Como el Estado se ve sin dinero hace que -7- Fernando VII cree impuestos especiales para la Iglesia que no pagaba ninguno y -8- como aún no hay suficiente dinero para pagar a los ejércitos etc. ... se producen varios enfrentamientos"

También algunos alumnos de COU nos ofrecen respuestas de este nivel, en ellas resulta sintomática la rotunda presencia de esta disposición en cadena del gráfico. Así vemos, por ejemplo el caso de Alberto (COU) en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa* :

1. Difusión ideas ilustradas	1
2. Malas cosechas y hambre	6
3. Asamblea Nacional	2
6. Motines populares	3
7. El rey recurre al ejército.	7

Toma de la Bastilla

De esta manera nos explica las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"El factor principal sería la introducción de las Ideas Ilustradas para después concienciarse de la formación de la Asamblea Nacional para ayudar al pueblo, que sufre con la pobreza y las malas cosechas"

Una explicación que nos nos aclara dichas conexiones, pero en la que el sentido general y el uso de la expresión "el factor principal" parecen darnos a entender que al menos la noción de causa no equivale para este alumno a la simple sucesión temporal entre acontecimientos.

Otra modalidad de gráfico que aparece en este nivel, aunque con mucha menos frecuencia que el anterior, es el horizontal sumativo, como éste que dibuja Lucía en el ejercicio B sobre la *Crisis de la Monarquía Absoluta* :

1: Se mantienen las diferencias estamentales	
2: Pérdida de los mercados coloniales.	2 - 1 - 7 - 6 - 8
6: Estado arruinado y débil	
7: Intentos de reforma de la hacienda	Rev. de 1820
8: Ejército descontento	

Acompaña al gráfico esta sucinta explicación sobre las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"6: Porque el estado estaba arruinado, por lo que el ejército estaba mal pagado (8), intentaron solucionarlo con venta de tierras (7)."

Este tipo de representación de las conexiones parece aproximarse a los rasgos que mostraba el 2º nivel de respuesta en la investigación de J.I. Pozo sobre el pensamiento causal, y que él caracterizaba como "suma de efectos de varias causas, que actúan sin ninguna conexión entre sí" ¹⁰.

¹⁰ Ver POZO, J.I. y CARRETERO, M.: *op. cit.* 1989, p. 151

Hay también otros tipos de gráficos, aparentemente de mejor factura, que son clasificados en el NIVEL II; los hay de disposición en paralelo y, con más frecuencia, en alineamiento vertical pero con ciertas modificaciones que lo mejoran, los hay que tienen ya algunas conexiones múltiples, etc. pero en esencia estos cambios y mejoras son como hemos dicho sólo aparentes, los errores e insuficiencias son muy grandes y el conjunto resulta claramente desequilibrado y pobre. En cuanto a las explicaciones de ciertos nexos del gráfico, son casi siempre "amañadas", es decir, escamotean la pregunta y no aclaran el tipo de conexión que ven entre tales factores.

Por último, en relación con la pregunta 4 de *análisis contrafactual*, las respuestas clasificadas en este nivel no muestran en absoluto un razonamiento en términos de probabilidades, tampoco hay en ellas muestras de dudas, por el contrario, las respuestas suelen ser tan simples como categóricas. Por otra parte, la consideración de posibles repercusiones indirectas entre los factores no aparece en ningún momento del análisis y, por supuesto, los errores son abundantes y a menudo muy importantes. La respuesta de Vanessa en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa* es buena muestra de estas características que venimos apuntando; nótese que su limitada argumentación no concibe, además, que pueda haber conexión entre factores económicos y políticos:

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Sí, porque creo que no tiene nada que ver el pasar hambre con la política."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "Sí, porque creo que influyó muy poco en la revolución."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"Sí, habrían tenido la misma fuerza."

Igualmente, es característica las contundencia de las respuestas de Lucía en el ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* :

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Sí, porque repito que se iban en busca de libertad económica, política y de pensamiento."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Sí porque creo que todo ello tuvo que ver con la guerra de la independencia y en España ya se habían producido levantamientos liberales."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"No, aunque también tuvo mucho que ver, y ellos participaron pues estaban mal pagados".

Uno tiene la impresión al leer sus respuestas de que Lucía tenía una idea muy firme y clara sobre el proceso que condujo a esta crisis y que en ese proceso la conservación o no de los mercados coloniales tuvo bien poco que ver.

En suma, si se consideran las respuestas a nuestras tres preguntas, el cuadro general que resulta parece mostrarnos que en este nivel los alumnos elaboran unas explicaciones causales en historia que a duras penas se desligan del nivel anterior, puesto que sólo a veces parecen contemplar la existencia de relaciones causales, diferenciadas de la mera sucesión entre los hechos; el análisis contrafactual no puede decirse que sea incoherente pero sí muy simplista y categórico, en él además no hay lugar para analizar conexiones entre eslabones intermedios; finalmente, no se aprecian diferencias claras de importancia entre los distintos factores, que aparecen así como un conjunto indiferenciado de causas.

NIVEL III. INTERDEPENDENCIA PARCIAL DE LAS CAUSAS.

En este nivel los alumnos parece que ya han superado sus dudas y confusiones en torno a la noción de causa como relación entre hechos, que tan presente estaba todavía en el nivel anterior. Ahora son capaces de reconocer con claridad que una causa puede tener a la vez efectos en más de un hecho e, igualmente que un hecho puede verse influido por varias causas a la vez, por ello señalan de forma habitual varias conexiones entre los hechos; sin embargo, no aparecen todavía interacciones propiamente dichas, reflejadas en el gráfico mediante nexos de dirección doble. Por otra parte, no se exploran ni se analizan sistemáticamente las conexiones, lo que completa esta imagen de interdependencia parcial de las causas, característica de este nivel.

A la hora de analizar la importancia relativa de los factores causales (pregunta 2), puede decirse que en las respuestas de este nivel hay muestras muy positivas de que el alumno reconoce que los factores tienen distinto peso en el desencadenamiento de los hechos. No obstante, aparecen algunos errores importantes en la clasificación, consecuencia posiblemente de una falta de criterios interpretativos sólidos con los que juzgar la relevancia de los factores en juego; pese a todo, los errores no son tan importantes como para desvirtuar toda la respuesta; errores y aciertos guardan un cierto equilibrio tanto en número como en

importancia. Antonia, en el ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta*, nos ofrece un buen ejemplo de este tipo de respuestas:

- Determinante: Difusión del liberalismo (1) y descontento del ejército (7)
- Condicionante importante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3), y burguesía partidaria de cambios liberales (5).
- Condicionante poco importante: Pérdida de los mercados coloniales (2).
- Irrelevante:

Las explicaciones que dan los alumnos en este nivel para justificar sus calificaciones están en general bien encaminadas, aunque los argumentos no son sólidos ni completos, y las ideas expresadas en ellos suelen ser pobres y muestran un nivel de comprensión del problema algo raquítico. Por ejemplo, así justifica Antonia la calificación que ha dado anteriormente a los puntos 1 y 7:

"Yo pienso que el número uno es un hecho determinante porque cambia la mentalidad del pueblo y está más en contra del absolutismo. El pueblo cada vez piensa más. La clandestinidad es un hecho muy importante ya que te quitan el derecho a estar donde uno quiere.

Pienso que el nº 7 es también muy importante ya que se ve el descontento de las tropas con los gobernantes. Además no tienen una vida estable los soldados y encima no son ni bien pagados ni bien alimentados.

Esto es condicionante de un cambio de ideas y opiniones con respecto a épocas anteriores."

Una explicación que, como vemos, empieza bien, pero en la que pronto aparecen ideas y razones poco afortunadas que van desvirtuándola. Otras veces, la explicación es en conjunto aceptable y los errores, en cambio, se detectan en la calificación de los factores. Esto, por ejemplo, es lo que ocurre en la respuesta de Yolanda en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa*:

- Determinantes: Difusión del liberalismo (1), Asamblea Nacional (3) y reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7).
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante:

Así explica las calificaciones que da a los puntos 1 y 6:

"El punto 1 es un hecho que sin él la revolución probablemente no hubiera ocurrido porque si no hubiese existido las ideas de la Ilustración y estos no hubiesen propuesto cambios sociales y políticos, quizá nunca el Tercer Estado habría luchado por lo que luchó, y todo lo que luchó. El punto 6 es un hecho determinante porque el pueblo no se hubiera levantado en contra de los privilegios, y a favor de la Asamblea Nacional, si las ideas de la Ilustración no se hubiesen extendido.

Posiblemente originado en un falta de aliciente para esforzarse por responder bien a las preguntas, también podemos encontrar entre alumnos de 5º de Universidad, respuestas de este tipo, es decir con bastantes errores en la clasificación y con relativos aciertos en la explicación:

- Determinantes: Difusión del liberalismo (1), Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7).
- Condicionante importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4)
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

" Son hechos determinantes porque la gente se va concienciando de unos derechos y obligaciones que deben de asumir todos.

Este (el punto 6) es un hecho totalmente determinante a la hora de que se produjera la Revolución, ya que una gran mayoría del pueblo, los que menos poseían, eran los que más tenían que pagar, y fue a a partir de ahí cuando se desencadenó todo el movimiento contra los privilegiados."

Por lo que se refiere a los gráficos de nexos causales, son ya bastante consistentes en este nivel, y transmiten la impresión de que el alumno ha adquirido una aceptable comprensión de la complejidad que caracteriza las interacciones entre los hechos históricos. Por ello, seguramente la principal característica de este nivel sea la presencia, de forma estable y en número suficiente, de conexiones múltiples entre los factores. A diferencia de lo que veíamos en el nivel anterior, en los gráficos ya no predomina la presencia de un nexo por factor. Además ello es independiente del modelo elegido para la disposición de los factores, que ahora son generalmente de dos tipos: el de secuencia vertical, aunque complementado por algunas ramificaciones que lo enriquecen, y el de forma pentagonal. En ocasiones aparece algún nexo de doble dirección, pero no son todavía frecuentes en las respuestas de este nivel. Por último, otra característica de los gráficos en este nivel es que se observan todavía algunos errores importantes, y el que, a diferencia de los niveles anteriores, comienzan ya a ser más numerosos los errores por omisión que los cometidos por señalar nexos inexistentes.

Por regla general los alumnos, de forma espontánea, es decir cuando no han recibido instrucción sobre ello, tienen más tendencia a elaborar gráficos en los que todavía está muy presente la disposición en secuencia vertical. Sin embargo, el modelo original se hace más complejo a fin de poder recoger mayor número de conexiones. Así nos lo muestra claramente el gráfico de Elena en el *pre-test* (ejercicio B de *La crisis de la Monarquía Absoluta*):

1: Continúan las diferencias estamentales	1
2: Pérdida de los mercados coloniales.	
6: Estado arruinado y débil	2
7: Intentos de reforma de la hacienda	
8: Ejército descontento	6

7 8

Rev. de 1820

Como se puede ver, se trata de un gráfico sin duda simple y esquemático, y que además incluye algún error grave como la conexión entre el punto 1 y el 2, pero que, pese a todo, tiene amplias dosis de sensatez y claridad, virtudes que además se enriquecen con la explicación que nos da de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"La 6 desencadena la 7 y la 8, ya que la 6 nos dice que el Estado Absolutista se encuentra cada vez más arruinado y débil, y para arreglarlo, se decide sacarle dinero a la iglesia, cosa que no gusta nada a ésta. La falta de dinero también da lugar a que el ejército se vea falto de medios económicos por lo que éste se encuentra en contra de la vuelta de la jerarquía tradicional"

Junto a los gráficos que todavía conservan la secuencia vertical, en este nivel comienzan a ser ya muy frecuentes los gráficos con una disposición pentagonal o similar de los factores. Este es, por ejemplo el caso del gráfico de Antonia en el ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* :

1: Difusión del liberalismo.	1
4: Guerra de Independencia	
6: Estado arruinado y débil.	4 6
7: Ejército descontento	
8: Tropas acampadas en Cádiz	7 8

Rev. de 1820

Como se podrá apreciar, las conexiones reflejadas en él presentan ya un nivel de complejidad bastante elevado, aunque se pueden detectar errores - algunos importantes, como el del nexa entre los puntos 1 y 4, y que parece de nuevo reflejo del orden en que éstos le fueron presentados al alumno- . Por su parte, la explicación de las conexiones entre los factores 4, 6 y 7 no mantiene el buen nivel del gráfico: aunque al leerla uno se inclina a pensar que esta alumna probablemente haya captado bien las relaciones entre esos

tres hechos, lo cierto es que la manera en que están expresadas las ideas deja una impresión final de confusión:

"Yo pienso que la guerra de la independencia ocasiona grandes destrozos y primera experiencia liberal. Va unida a la 6 porque el estado absolutista está muy arruinado y una causa pudo ser la revolución liberal. También el cuatro lo uno con el siete porque la economía mala repercute en las tropas que no están bien abastecidas.

Lo mismo que la seis con la 7 ya que el estado absolutista está bastante arruinado".

Desde el punto de vista del análisis contrafactual (pregunta 4 del cuestionario), también son evidentes los avances en este 3er. nivel. En primer lugar, es visible ya en muchos casos, aunque no en todos, el uso de un lenguaje que denota que el alumno es capaz de sostener un razonamiento sobre posibilidades, es decir sobre hechos que podían haber ocurrido pero que de hecho no ocurrieron. Como muestran las respuestas dadas por Bruno en el ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta*, su razonamiento llega incluso a expresar matices sutiles mediante el empleo de adverbios como "posiblemente" y "quizás" :

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales..

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Pienso que posiblemente si ya que aunque hubiera frenado el problema económico, el pueblo aún tenía en su mente el desfavorecimiento de las clases sociales."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Quizas unos años después ya que el pueblo hubiera contenido su represión y quizás hubiera esperado algo que hiciera saltar la chispa para encender el fuego."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"Pienso que no, hubiera sido un levantamiento del pueblo. Ya que los militares sin crisis económicas también tenían privilegios. Se podía haber producido una guerra con el pueblo."

Aunque el razonamiento es en conjunto claro, desgraciadamente, su coherencia se rompe en la tercera cuestión, en el momento en que se le pide que analice las posibles repercusiones que la conservación de los mercados coloniales hubiera tenido sobre el papel del ejército en la crisis. Por lo demás hay que hacer notar también que la argumentación es simple y que no se consideran otras importantes consecuencias que pudieran haberse derivado, por ejemplo, sobre la economía del país y, más en concreto, sobre las finanzas del Estado. Similares observaciones a éstas pueden hacerse a la respuesta que nos da Yolanda en su ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa*, aunque curiosamente ahora se opina que la revolución no se habría producido caso de no haber habido malas cosechas de trigo:

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"No. Porque el Tercer Estado tenía ya muy asumido su puesto, y si no hubiese sido por las malas cosechas creo que no se habría dado cuenta de que era él, el que estaba manteniendo a la aristocracia. Y era él el que se ganaba el pan día a día a pesar de tener que pagar los impuestos que los privilegiados no pagaban. Y se tuvo que revelar (sic) al ver el alto precio del trigo debido a la escasez."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No. Pienso que quizá se habría producido más tarde o quizá nunca por el hecho de que el Tercer Estado en su mayoría pobre, aunque una parte fuera culta y rica, tendría muy bien asumido su papel en la sociedad."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"No. Porque ahora la Asamblea Nacional tenía de su parte que la Aristocracia se negaba a pagar las tierras, y además el Tercer Estado estaba harto de mantenerles con sus impuestos. Y también porque la aristocracia dudaba entre elegir al rey o al Tercer Estado."

Según podemos apreciar por el análisis de las respuestas anteriores, este nivel de explicación causal en historia es sin duda ya una meta interesante y claramente positiva, aunque sin duda con muchas insuficiencias, para un buen número de alumnos adolescentes. Como se verá más adelante al analizar los resultados y mejoras obtenidas en los alumnos a lo largo de nuestro estudio, este nivel de explicación es además una meta relativamente fácil de alcanzar para una mayoría de alumnos al finalizar la secundaria obligatoria.

NIVEL IV. INTERDEPENDENCIA PLENA ENTRE LAS CAUSAS.

El cuarto nivel de explicación causal viene expresado por la presencia completa de interacciones entre los factores una vez que aparecen ya plenamente representadas las conexiones recíprocas entre los hechos históricos. Las causas son ahora variables plenamente diferenciadas, entre las que el alumno distingue, sin apenas error, el diferente peso relativo que cada una tiene en el advenimiento de los acontecimientos que trata de explicar; los factores en juego forman por tanto un conjunto bastante articulado, nada confuso, en el que al alumno le es posible analizar, con cierto nivel de detalle, las múltiples relaciones que tienen lugar entre dichos factores. Este elevado nivel de explicación causal manifiesta todavía ciertas insuficiencias: caben aún algunos errores, aunque de menor importancia y, sobre todo, la explicación en su conjunto muestra la carencia de un mayor conocimiento histórico sobre la época que permitiría situar adecuadamente en su contexto el problema analizado. El alumno se ve reducido a contar sólo con los datos que le han sido facilitados en el texto informativo, es cierto que aprovecha bien esos datos, pero se le nota demasiado limitado a ellos, se echa en falta un análisis más rico y maduro, al que sólo es posible llegar contemplando los acontecimientos desde una perspectiva temporal y espacial más amplia.

Las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario alcanzan ahora un alto grado de aciertos, prácticamente el máximo, en las calificaciones de los factores (determinantes, condicionantes,...); aparece por tanto plenamente consolidada la capacidad para valorar la distinta importancia que tienen los factores que indujeron el acontecimiento estudiado. Sin embargo, hay insuficiencias en la justificación que hace el alumno de sus calificaciones, que impiden asignar estas respuestas al nivel superior de la escala: su explicación es suficiente y adecuada por lo que se refiere a las ideas en las que basa sus valoraciones, pero ni la expresión formal ni, sobre todo, el desarrollo de dicha justificación logran la madurez y el grado de matización que sería de desear. La respuesta de Miguel en el ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* es un buen ejemplo de todo lo que acabamos de decir:

- Determinante: Difusión del liberalismo (1).
- Condicionante importante: El descontento del ejército (7).
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la justifica así :

"1- Yo pienso que este hecho es determinante porque creo que los ilustrados fueron quienes hicieron ver a los ciudadanos la realidad. El pueblo empezó a tomar constancia (sic) de ello y de ahí los levantamientos".

7- Creo que es condicionalmente importante, porque si en vez de estar en descontento con el gobierno no se levantaran contra el, a la hora de la revuelta el gobierno hubiera estado más protegido, y hubiera pasado otra cosa."

Hay ocasiones en que los argumentos del alumno para justificar sus valoraciones tienen destellos más propios del nivel inmediato superior, pero no acaban de cuajar completamente. Esto es lo que nos parece detectar en la respuesta de Eduardo en el ejercicio B también sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* :

- Determinante: Continúan las diferencias estamentales (1).
- Condicionante importante: Guerra de la Independencia (4) y estado arruinado y débil (6)
- Condicionante poco importante: Intentos de reforma de la Hacienda (7) y derrota de Napoleón (5).
- Irrelevante:

Tras un excelente comienzo para justificar su valoración sobre el hecho 1, su explicación decae cuando trata de hacer lo mismo en relación con el punto 6:

"1 Le calificado (sic) como hecho determinante, porque ese era el principal problema. La sociedad española dividida en tres estamentos que impedían el desarrollo económico y la participación política del estado llano. Por ello, terminan por aceptar las ideas de los ilustrados y sublevarse.

6 La crisis económica es un hecho condicional importante pero no es determinante, porque es un problema que depende de un problema principal, (en este caso las pérdidas de las colonias o la guerra de independencia.)"

Con respecto al gráfico de relaciones causales, el 4º nivel se caracteriza muy especialmente por la presencia plena de relaciones de doble dirección, exponente de las repercusiones mutuas que a veces tienen los hechos históricos entre sí; ello es seguramente el rasgo que mejor diferencia las respuestas de este nivel de las de niveles anteriores. Desde este punto de vista, es decir, por lo que se refiere a los elementos y características esenciales del gráfico, puede decirse que se ha alcanzado el nivel cualitativo más alto, de manera que las diferencias entre las respuestas de NIVEL IV y las de NIVEL V vendrán dadas sobre todo por el número y la importancia de los errores cometidos en el gráfico -la mayoría de ellos por omisión-, así como por la calidad y madurez de la explicación del mismo.

Como vimos que ocurría en el nivel anterior, en éste también observamos que a veces, aunque ciertamente pocas, nos encontramos con gráficos que conservan en buena medida esa disposición en secuencia vertical tan arraigada, según parece, entre las preconcepciones de los alumnos. Sin embargo, cuando esto ocurre en las respuestas de NIVEL IV, se incluyen ramificaciones y conexiones en puente entre factores no contiguos, que tratan de expresar la complejidad de las conexiones. Una buena ilustración de este tipo de gráficos la tenemos en la respuesta que da Salvador, un alumno del *Grupo de control* (que por tanto no recibió instrucción sobre los procedimientos de explicación causal), al ejercicio B sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta*. Pese a su aparente simplicidad, tienen gran valor las conexiones entre los puntos 6 y 7 y, muy en particular, la del punto 1 con el 8, que además no es en modo alguno casual como se muestra en la explicación. Es verdad que hay errores: además de la falta de otras conexiones, es absolutamente inadecuada la que une los puntos 1 y 2, no obstante, la calidad de la explicación nos ha inclinado finalmente a situar esta respuesta en el NIVEL IV:

1: Continúan las diferencias estamentales	1	
2: Pérdida de los mercados coloniales.		
6: Estado arruinado y débil	2	
7: Intentos de reforma de la hacienda		
8: Ejército descontento	6	7
	8	

Rev. de 1820

Así explica las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"- Las casillas 6 y 7 tienen que ver y se correlacionan mutuamente. El estado está endeudado y la Iglesia no se deshace de sus privilegios continuando el estado en crisis.

- el 6 y el 1 están unidos al 8 porque sin el dinero con que pagar el ejército (punto 6) y sin que los nuevos oficiales pudiesen llegar a subir en el ejército porque estaba vedado (reservado?) a la nobleza (punto 1) la revolución se estaba preparando."

Es sintomático de la fortaleza que tiene entre los alumnos la *imagen gráfica* de la secuencia vertical, el que también una gran mayoría (8 de 12 respuestas) de los alumnos de COU elabore su gráfico en esa disposición. Pero no es bueno dejarse llevar por las apariencias: en ocasiones las "mejoras" añadidas al modelo puro (cadena vertical) cambian radicalmente el sentido del gráfico. Así ocurre, por ejemplo con esta respuesta de Sara (COU) en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa* :

1. Difusión ideas ilustradas	1
2. Malas cosechas y hambre	
3. Asamblea Nacional	2
6. Motines populares	
7. El rey recurre al ejército.	3
	6
	7

Esta explicación nos da de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"Tanto el punto 1 como el 2 influyen de forma decisiva en el 6. Los motines populares que se producen van en contra de los privilegios y del absolutismo. Del mismo modo, las malas cosechas que dan lugar a la escasez del pan provocan el malestar popular y sus revueltas."

Seguramente más típica del nivel de explicación que estamos describiendo es la respuesta de Raquel en *Los inicios de la Revolución Francesa* :

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional	3	6
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.	7	

Toma de la Bastilla

Pese a cierta simplicidad, y a la ausencia de alguna otra conexión de doble dirección, este gráfico tiene la virtud de no presentar ningún error importante, es decir que no se señalan en él influencias inexistentes entre los hechos que intervienen en el desencadenamiento de la revolución. No obstante, la explicación de los nexos entre los puntos 1, 2 y 6 resulta escueta, aunque correcta:

"(1) Las ideas de la Ilustración hicieron reflexionar a los Burgueses e hicieron que se sublevaran (6) también influyó en esa decisión las malas cosechas y el hambre que en esa época reinaba entre todo el pueblo (2)"

Finalmente, si atendemos al análisis contrafactual (pregunta 4), se puede decir que en este nivel de explicación ya está plenamente consolidado el razonamiento en términos de posibilidades que, como vimos comenzaba a aparecer en las respuestas de NIVEL III. Por otra parte, el análisis de las repercusiones que podrían haberse derivado de la ausencia de un factor es ahora mucho más completo y rico en matices. Esto se manifiesta, en primer lugar, en que ahora aparecen muchos menos errores -además prácticamente todos, por omisión- y, en segundo lugar, en que ya hay una mayoría de respuestas acertadas a la tercera parte de la pregunta. Como se recordará esta parte de la pregunta interroga sobre el efecto que hubiera tenido la ausencia de un factor causal sobre otro acontecimiento que también intervino en el desencadenamiento de la crisis. Domingo nos da una respuesta propia de este nivel, si bien algo escueta, en su ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa* :

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Si pero de manera muy diferente ya que el pueblo no se amotinaría por falta de pan (hambre), y sólo lo harían los ilustrados por libertad."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No"

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"No porque no habrían recibido el fuerte apoyo del pueblo (sí en escasas proporciones), y como he dicho, no se verían respaldados popularmente y psicológicamente."

Junto a esta respuesta podemos ver la de Eduardo en el ejercicio A sobre *La crisis de la Monarquía Absoluta* ; es sin duda mejor que la anterior, sobre todo en los apartados (a) y (b), en los que la argumentación claramente supera el NIVEL IV; por desgracia la respuesta al apartado (c) (con un desarrollo insuficiente o, simplemente incorrecta por confusa) hace descender el nivel global de su respuesta:

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Sí. Porque la crisis de la monarquía Absoluta se da no sólo por razones económicas sino por razones sociales y políticas. La sociedad regida por un rey absoluto es uno de los problemas que los ilustrados, enemigos del absolutismo, querían transformar. A pesar del daño económico."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"No. Porque la pérdida de las colonias incrementó la tensión en la sociedad y adelantó los acontecimientos. De todas formas la crisis económica perjudicó el comercio y creó un descontento social (burgueses)."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"No. No solo es un cambio de gobierno. Es una transformación general (el subrayado es del alumno) que se debía dar para cambiar el sistema feudal."

Dadas las características de las respuestas, según acabamos de ver, y la riqueza de pensamiento que implican, este nivel de explicación es un excelente objetivo para muchos adolescentes al concluir la secundaria obligatoria. Posiblemente constituya también el nivel más alto que pueda alcanzarse en estas edades, como también es muy probable que no sea una meta a la que todos los alumnos puedan aspirar.

Entre los alumnos de 5º de Universidad hemos encontrado con relativa frecuencia respuestas imposibles de clasificar en uno de nuestros niveles. Su característica principal es la de manifestar una notable torpeza en el uso de los procedimientos explicativos, mostrando a la vez que se dispone de una buena base de conocimientos históricos, que finalmente hacen que la explicación sea bastante aceptable, a pesar de la rudeza e insuficiencia en la articulación formal de dicha explicación. Por constituir un fenómeno sólo limitado a este grupo de alumnos, hemos denominado provisionalmente estas respuestas como de *NIVEL III-V*. Los ejemplos más elocuentes, aunque no los únicos, se encuentran en el gráfico de relaciones entre los factores. Un ejemplo de ello, nos lo ofrece Belén, quien tras un gráfico simplista y limitado, casi de nivel II, nos da una explicación bastante aceptable:

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional	3	
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.	6	
		7

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"A mi juicio los puntos 1 y 2 constituirían dos de las causas más importantes que explicarían el por qué de los motines populares en contra de los privilegiados y a favor de lograr la igualdad jurídica y política de todos los estamentos sociales. Es decir, que en la actitud del tercer Estado influyó tanto la penuria económica provocada por las malas cosechas, como el cambio de mentalidad inducido por las ideas ilustradas."

NIVEL V: EXPLICACIÓN LIGADA A UN MARCO INTERPRETATIVO
Y SITUADA EN SU CONTEXTO HISTÓRICO

Este es el nivel más alto de nuestra jerarquía sobre el aprendizaje de la explicación causal en historia, y se corresponde con el que habitualmente emplean -con distinto grado de precisión, oficio, creatividad, etc.- los especialistas, considerando como tales no sólo a los historiadores profesionales y a los profesores de la materia, sino también a los estudiantes de los últimos años de especialidad universitaria. Como ya se ha adelantado, los rasgos esenciales de las explicaciones de este nivel son comunes a los del NIVEL IV, por lo que las diferencias entre ambos estriban en la capacidad para articular adecuadamente la explicación de los hechos en el contexto histórico de la época. Esto último es algo que difícilmente puede adquirirse si no es mediante un lento proceso de estudio por el que vamos adquiriendo familiaridad con muchos y variados conocimientos históricos, que nos permiten establecer relaciones significativas entre los hechos. Como sabemos, el especialista puede, por ejemplo, distinguir y articular adecuadamente en su análisis los factores estructurales o circunstancias que intervienen desde tiempos muy anteriores, los procesos en curso que caracterizan a cada periodo, y los acontecimientos y acciones humanas de carácter coyuntural. Sus conocimientos son tanto de tipo conceptual (modelos e hipótesis interpretativos, conceptos de mayor o menor grado de generalidad, generalizaciones, ...) como de tipo factual, a saber, datos, circunstancias, acontecimientos, personas, etc. de mayor o menor relevancia que ocurrieron en ese momento histórico y en otros próximos a él. Este conjunto de conocimientos le permite por tanto analizar un acontecimiento concreto en el proceso general de la evolución histórica, hacer juicios comparativos con otros hechos y procesos ocurridos en el mismo o diferente periodo, etc. De este modo su análisis no se circunscribe sólo a lo ocurrido en el marco temporal y espacial cercano sino que se sitúa en una perspectiva más lejana e integradora. Analicemos a continuación las respuestas de los alumnos, de acuerdo con este cuadro general que acabamos de dibujar como propio del NIVEL V de nuestra jerarquía,

En relación con la pregunta 2 del cuestionario (distinción de hechos determinantes, condicionantes, etc.), las calificaciones que da el alumno a cada factor son totalmente acertadas, no aparecen errores propiamente dichos, y sí sólo algunas variaciones debidas a diferencias de interpretación o punto de vista, y que son perfectamente aceptables, toda vez que en historia no puede hablarse de interpretaciones *correctas* con la misma rotundidad con que se utiliza este calificativo en otras disciplinas científicas. Por

su parte, las explicaciones en las que el alumno justifica sus valoraciones, además de adecuadas y precisas, evidencian argumentos bien contruidos tanto desde el punto de vista lógico como, sobre todo, desde el punto de vista histórico; en relación con esto último son características las alusiones a hipótesis interpretativas, aspectos de la trayectoria general de la época., etc. Una respuesta típica de nivel V, la tenemos en ésta de Cristina (5º Univ.):

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1) y motines populares (6) .
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2) y El rey recurre al ejército (7).
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"(1) El racionalismo ilustrado socaba (sic) el concepto cosmológico de la sociedad occidental del medioevo y la etapa moderna y extiende las ideas de soberanía nacional, división de poderes, igualdad de derechos de los estamentos (feudales) ante la ley etc. El Estado y la sociedad debían regirse por valores racionales ajenos a la decisión sobrenatural. Se extienden las ideas de igualdad (ante la Ley) Libertad Fraternidad que permiten el paso de una etapa histórica a otra mediante el proceso revolucionario.

(6) Aun estando condicionados por la crisis de subsistencia de años precedentes, la participación activa del pueblo de París impide una marcha atrás en el proceso obligando a sus representantes al cambio revolucionario. Las masas deciden con su participación el camino de la Historia."

Evidentemente no hemos encontrado respuestas de este elevado nivel entre los alumnos de 2º de Bachillerato Experimental. Sólo algunos de los alumnos más brillantes parece que aluden a ese marco interpretativo que les permite hacer valoraciones más maduras y sólidas: se puede decir que comienzan a superar el NIVEL IV, aunque no lleguen a alcanzar de hecho el nivel superior. Por esta razón, para analizar mejor los resultados de nuestras pruebas, hemos distinguido un NIVEL IV-V, en el que incluimos este pequeño grupo de respuestas. Ese es el caso, por ejemplo, de Santiago quien, al explicarnos por qué califica de hecho determinante para la Revolución Francesa la difusión de las ideas de la Ilustración, deja entrever que ha asimilado en buena medida las hipótesis interpretativas que recibió en las clases de instrucción conceptual sobre la revoluciones liberales burguesas:

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1).
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7)
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El 1 lo considero hecho determinante porque es digamos, la semilla: aparece un régimen alternativo y conciencia al pueblo de los grandes problemas sociales. Más tarde es el motor, y son los ilustrados los que ideológica y moralmente llevan a cabo la revolución.

6. es importante el apoyo del pueblo al cambio social pero lo considero sólo importante porque se trata, como bien dice la pregunta de un apoyo."

Algo similar ocurre con Cristina, sin duda la alumna que nos ha ofrecido las respuestas más brillantes dentro del pequeño grupo de COU; en este caso, además, se aprecia que las hipótesis interpretativas están mucho más afirmadas, aunque se asomen también ribetes de una visión simplista y cerrada del proceso histórico:

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1) y malas cosechas y hambre (2).
- Condicionante importante: Motines populares (6) y reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Condicionante poco importante: El rey recurre al ejército (7).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El punto 1 es fundamental porque gracias a las ideas de la ilustración la Revolución Francesa contó con una base ideológica en manos de la burguesía culta y adinerada. Sentó las bases y los principios en los que el pueblo creía y por los que luchó.

Los motines populares son el símbolo de la rabia y el poder del pueblo oprimido, son muy importantes y aceleraron el proceso revolucionario, pero creo que sin ellos la revolución se habría llevado a cabo porque la burguesía no soportaría por más tiempo el poder opresor de la aristocracia y la monarquía."

Por lo que se refiere a la pregunta 3 (gráfico y análisis de las relaciones entre los factores causales), las respuestas de este nivel se caracterizan, en primer lugar, por la elaboración de gráficos muy bien trabados, con gran riqueza de nexos (varios de ellos por supuesto de doble dirección), que reflejan las múltiples y complejas conexiones que el alumno ve entre los acontecimientos. En cuanto a las explicaciones del gráfico, éstas no sólo son coherentes, precisas y acertadas, sino que a todo ello añaden además, ese rasgo que hemos calificado de distintivo en este nivel de explicación: las referencias al contexto histórico y la utilización de ideas e hipótesis interpretativas sobre el proceso histórico en el que se inscribe el acontecimiento que analizan.

De nuevo es difícil encontrar respuestas de este nivel entre las respuestas de los alumnos de 2º de Bachillerato, aunque haya algunas pocas que, como hemos visto en la pregunta 2, sobrepasan parcialmente el NIVEL IV. En estas respuestas, es el gráfico la parte más valiosa, con un nivel de aciertos francamente elevado y en el que son de destacar las conexiones de doble dirección y la complejidad general de las interconexiones, que reflejan gráficamente la intrincada maraña de los hechos históricos.

Por el contrario, la explicación no suele añadir mucho más a lo ya expresado en el gráfico, aunque hay ocasiones, como en la respuesta que nos ofrece Pedro en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa*, en la que se nos describe de manera explícita, aunque ciertamente con bastante torpeza, las repercusiones mutuas entre algunos factores:

1. Difusión ideas ilustradas	1	
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional	2	3
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.	7	6

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"1) creo que es la base del 6 ya que gracias al las ideas se producen revueltas y la asamblea, pero lo coloco en doble flecha, porque al producirse más tarde, creo que el 6 retrocede y da en el 1. Luego, el 2 lo uno al 6 solo pensando en su primera parte, la de los motines y creo que el 2 da el 6"

De nivel ligeramente superior parece la respuesta de Cristina (COU), no en vano en su explicación apuntan ya algunos vestigios evidentes de la presencia de ideas interpretativas que ayudan a dar sentido a las conexiones entre los acontecimientos:

1. Difusión ideas ilustradas	1	
2. Malas cosechas y hambre	2	
3. Asamblea Nacional		7
6. Motines populares	3	
7. El rey recurre al ejército.		6

Toma de la Bastilla

Así explica esta alumna las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"Las ideas de la Ilustración son el fundamento de la Asamblea Nacional y ésta se presenta como única alternativa para el Tercer Estado cuando se ve desarmado ante las demandas de los privilegiados y a la vez en gran peligro debido a las malas cosechas que les dejan sin abastecimiento de alimentos."

No hemos encontrado entre los alumnos de 5º de Universidad respuestas claras de nivel V en el gráfico de las relaciones entre los factores, seguramente ello se debe a la falta de costumbre de plantearse un gráfico sobre este tipo de problemas. No obstante, la mayoría de las respuestas tienen explicaciones que, además de correctas, dan fe de cómo son perfectamente capaces de encuadrar la cuestión en un marco interpretativo sobre todo el fenómeno revolucionario. Esta respuesta de Cristina puede ser un buen ejemplo de las mejores respuestas a esta pregunta entre los alumnos de 5º de Universidad:

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional	3	
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.	7	6

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"(1) El clima psicológico y mental de la Ilustración abren un camino hacia el cambio social y sustentan ideológicamente los levantamientos populares (6) que van más allá de crisis de subsistencias habituales en la Edad Moderna (2). El pueblo presionado por la crisis económica y con una esperanza racional de cambio adopta la responsabilidad de proteger sus 'propias instituciones'. La Asamblea Nacional se convierte en el eje de la soberanía nacional."

Por último, en las respuestas a la 4ª pregunta (análisis contrafactual) correspondiente a a este NIVEL V volvemos a encontrarnos con rasgos similares a los que se han descrito en las preguntas anteriores. Como en el NIVEL IV, las respuestas están elaboradas con gran corrección (en este caso, tanto a la hora de razonar sobre posibilidades y de utilizar un lenguaje rico en matices, como en el análisis exhaustivo de las repercusiones indirectas que hubieran podido derivarse de la ausencia de un factor causal); pero, de nuevo, lo que verdaderamente señala el cambio cualitativo entre un nivel y otro es la disposición o no de un andamiaje de conocimientos sobre el momento histórico, que posibilite interpretar mejor el acontecimiento y señalar relaciones más ricas de significado entre los diferentes factores en juego.

Los argumentos de Santiago en el ejercicio sobre *Los inicios de la Revolución Francesa* son ejemplo de las mejores respuestas a esta pregunta entre los alumnos de 1º de Bachillerato:

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Si, porque la pobreza seguiría existiendo y junto con la Ilustración seguirían socavando los privilegiados cimientos del Absolutismo."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No, habría sido algunos años más tarde donde la tarea por restaurar la Asamblea Nacional y la propagación de sus ideas harían despertar del sueño monárquico al pueblo y darse cuenta de la explotación que sufrían."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"No, no habrían tenido tanto apoyo popular y el rey no se habría visto tan acosado pero el liberalismo habría cundido en la población"

Como en las preguntas anteriores, también en ésta las respuestas de Cristina (COU) suben un peldaño más, mostrándonos un nivel de explicación-interpretación algo más elevado. Las referencias interpretativas son especialmente evidentes en su respuesta al apartado a) de la pregunta:

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"La revolución se habría producido de igual modo porque tras la voz del pueblo *se movían los hilos burgueses* que necesitaban mayor poder político para llevar a buen término sus intereses. Sólo lo lograrían destruyendo el sistema estamental imperante en la Francia de finales del siglo XVIII"

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No habría ocurrido en las mismas fechas porque la burguesía aprovechó el descontento popular como arma arrojadiza contra nobleza y monarquía, creando un foco de presión determinante."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"La Asamblea Nacional vio en el descontento popular *el talón de Aquiles* del rey que no podía oponerse a la decisión de todo el pueblo y que además necesitaba el dinero de la nobleza para salir de la crisis económica en la que se encontraba Francia."

Al concluir esta descripción de los niveles de explicación causal utilizados en la investigación para medir y evaluar los aprendizajes de los alumnos, es oportuno recoger en un cuadro sinóptico los rasgos definitorios de cada nivel, de acuerdo con los criterios que nos han procurado las preguntas de nuestro cuestionario.

TABLA 4.5 : Características de las respuestas obtenidas en cada pregunta según niveles de explicación causal

	PREGUNTA 2 (Análisis de la importancia relativa de los hechos)	PREGUNTA 3 (Gráfico de interacciones causales)	PREGUNTA 4 (Análisis contrafactual)
NIVEL I: No hay causas, sólo hechos. Contradicciones	- Errores y contradicciones graves en la clasificación. -Explicaciones tautológicas o incoherentes	- Secuencia cronológica incoherente de los acontecimientos. -Explicaciones tautológicas o incoherentes.	- No hay respuestas o sólo monosílabos.
NIVEL II: Secuencia de factores indiferenciados	- Errores muy graves en la clasificación = No parecen apreciar la distinta importancia de los factores - Explicaciones coherentes pero estereotipadas.	- Gráficos en cadena o sumativos. Conexiones simples (un nexo por factor). Muchos y graves errores. - Explicación coherente, pero simplista y amañada.	- Respuestas simples y categóricas -Muchos e importantes errores. -No se analizan las repercusiones indirectas.
NIVEL III: Interdependencia parcial entre las causas	- Se aprecia la distinta importancia de los factores, pero todavía muchos errores. - Explicaciones bien orientadas pero pobres e incompletas.	- Distintos modelos de gráfico. Conexiones múltiples de una sola dirección. Todavía numerosos errores. - Explicación acertada, pero limitada y a veces confusa.	- Indicios de razonamiento sobre probabilidades y juicios matizados. -Escaso o nulo análisis de repercusiones indirectas.
NIVEL IV: Interdependencia plena entre las causas	- Acierto casi total en la clasificación. - Explicación acertada y bien argumentada, pero limitada a los datos disponibles.	- Distintos modelos de gráfico. Conexiones múltiples y de doble dirección. Escasos errores (por omisión). - Buena explicación, pero limitada a los datos disponibles.	- Consolidado el razonamiento sobre probabilidades. - Análisis muy completo de posibles repercusiones indirectas.
NIVEL V: Explicación ligada a un marco interpretativo y situada en su contexto histórico.	- Total acierto, sólo diferencias interpretativas. - Explicaciones con alusiones a hipótesis interpretativas y otros datos sobre el contexto histórico.	- Gráficos muy bien trabados, con abundantes nexos múltiples. Apenas errores. - Explicaciones contextualizadas.	- Respuestas bastante matizadas y elaboradas con alusiones al contexto histórico. - Análisis exhaustivo de posibles repercusiones indirectas.

Comparación de la distintas escalas de niveles sobre la explicación causal en historia

Las distintas jerarquías que hemos consultado sobre los niveles de explicación causal en historia han sido elaboradas partiendo de presupuestos metodológicos distintos -en relación tanto con las características de la investigación como con las edades de los alumnos sobre los que ésta se realizaba-. Es natural que no resulten correspondencias exactas entre los niveles de explicación, toda vez que no se han seguido los mismos criterios a la hora de evaluar las explicaciones de los alumnos y asignarlas a uno u otro nivel de la escala. No obstante, como podemos apreciar en la **Tabla 4.6**, esas diferencias son pequeñas, y, en parte, complementarias -lo que sin duda enriquece nuestros conocimientos sobre el pensamiento de los alumnos-.

La tabla nos muestra equivalencias bastante grandes entre los niveles de cada escala. De la visión conjunta de todas ellas parece ir emergiendo como denominador común una jerarquía en torno a cuatro o cinco grandes niveles de explicación en historia cuyos perfiles van siendo cada vez más claros y consistentes, una jerarquía que puede ser de gran utilidad para secuenciar gradualmente el aprendizaje de la historia a lo largo de las principales etapas de la educación formal. En los párrafos sucesivos comentaremos más en detalle las coincidencias, y también los pequeños desajustes, que hallamos entre ellas.

Las respuestas de NIVEL I que hemos obtenido en nuestra investigación son claramente insuficientes para definir o caracterizar mejor este nivel, sin embargo, no son contradictorias, sino que parecen mantenerse en estrecha sintonía con los datos proporcionados por las otras investigaciones. Esta limitación de nuestros resultados tiene seguramente que ver con el hecho de que nuestras pruebas se realizaran con alumnos de edad avanzada, recordemos que la media fue de 15,4 años, por lo que cabe pensar que entre los 12 y los 16 años las respuestas clasificables en este nivel pueden ser todavía numerosas. Analizadas todas las escalas, parece existir una amplia coincidencia en torno a un primer nivel -en la escala de Shemilt el NIVEL I (1)- que se caracterizaría por una falta absoluta de explicación causal, de conexiones entre los hechos, abundando en cambio las contradicciones y explicaciones tautológicas. Podría decirse que, para estos alumnos, la tarea de los historiadores consistiría básicamente en contar lo ocurrido y que, a sus ojos, la historia quedaría prácticamente reducida a ser una crónica de la sucesión de los acontecimientos.

También las respuestas que hemos clasificado en el NIVEL II guardan una cierta relación con los rasgos asignados a este nivel en las otras tres escalas, aunque se aprecian asimismo algunas diferencias. Según nuestros resultados este nivel se caracterizaría por la existencia de secuencias (y a veces sumas) de factores indiferenciados y unidos por nexos simples (uno por factor). Tales rasgos sólo parecen coincidir con el nivel I (2) de Shemilt: según él en las explicaciones de este nivel se constata que "una causa es simplemente 'lo que va antes' y el aspecto causal se ve como una propiedad dinámica del acontecimiento o situación misma, más que como un concepto que defina la relación entre acontecimientos"¹¹. Sin embargo, en las escalas de Pozo, Carretero y Asensio (1986) y Pozo y Carretero (1989) este segundo nivel parece caracterizarse por explicaciones muy parciales, en las que el alumno señala algunos factores, pero ni explica la influencia que éstos pudieron ejercer, ni se conectan con otros, permaneciendo así aislados. Las diferencias entre estas dos últimas investigaciones y nuestros resultados son sólo aparentes: los gráficos encadenados que hemos hallado en las respuestas de nuestros alumnos no son cadenas causales sino sólo hechos ordenados en serie; esto es lo que parece que se puede deducir de las explicaciones simplistas y "amañadas" que dan los alumnos para justificar nexos entre factores que en

¹¹ Ver Shemilt, D.: *op. cit.*, 1980 b, p.15.

realidad tienen bien poco que ver entre sí. Además, el hecho de que todos los factores aparezcan en los gráficos conectados, generalmente uno a uno, seguramente está muy influido por los modelos orientativos que proporcionamos al alumno en los cuestionarios, sin tales modelos de referencia, sus gráficos habrían sido seguramente menos integrados. Por otra parte, su incapacidad para señalar las posibles repercusiones que se derivarían de la ausencia de un factor (pregunta 4 del cuestionario) coincide con lo que indican los trabajos de Pozo, Carretero y Asensio sobre la incapacidad de los alumnos para explicar conexiones entre los factores, y que hace que el resultado, aun cuando relacionado con dichos factores, aparezca

TABLA 4.6 : Correspondencias aproximadas entre nuestra escala de niveles de explicación causal y las utilizadas por Shemilt (1980), Pozo, Asensio y Carretero (1986) y Pozo y Carretero (1989)

Shemilt (1980)	Pozo, Asensio y Carretero (1986)	Pozo y Carretero (1989)	Domínguez (1993)
NIVEL I (1) No hay causas, los hechos simplemente ocurren, no hay necesidad de explicarlos.	NIVEL I No hay causas: no se ve la necesidad de explicación. Contradicciones y explic. tautológicas.	NIVEL I Indiferenciación de los factores con inversión a veces de las relaciones entre ellos.	NIVEL I No hay causas, sólo hechos indiferenciados contradicciones y explicaciones tautológicas
NIVEL I (2) Hechos ordenados temporalmente pero sin relación causal entre ellos (como una serie de números)	NIVEL II Se señalan factores, pero no se explican sus conexiones. Consecuencias mágicas (no explicadas).	NIVEL II Suma de efectos de causas aisladas, sin conexión entre sí.	NIVEL II Secuencia (a veces suma) de factores indiferenciados y unidos por nexos simples. Explicaciones simplistas y estereotipadas.
NIVEL II Cadena de hechos firmemente conectados. Determinismo.	NIVEL III Noción de causa propiamente dicha. Cadenas de causa-efecto	NIVEL III Relaciones de interdependencia parcial (cadenas y sumas ocasionales). Nexos de una sola dirección.	NIVEL III Interdependencia parcial entre causas. Nexos múltiples, pero de una sola dirección. Explicaciones simples pero bien orientadas.
NIVEL III Matriz de fuerzas en combinación compleja, con yuxtaposiciones y reacciones impredecibles.	NIVEL IV Interacciones causales propiamente dichas. Las conexiones condicionadas por el contexto.	NIVEL IV Relaciones de interdependencia plena entre factores. Nexos de doble dirección.	NIVEL IV Interdependencia plena con nexos de doble dirección entre causas. Buenas explicaciones pero limitadas a los datos disponibles.
NIVEL IV Red de conexiones causales muy ligadas a y condicionadas por el contexto histórico.			NIVEL V Explicación contextualizada y enriquecida por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.

como mágico. Ahora bien, es preciso hacer notar que, tanto para los propios alumnos, como también a veces para los profesores, esta desconexión entre los factores queda habitualmente oculta por la secuencia cronológica de los hechos que actúa evidentemente como pseudo-explicación. En resumen podemos decir que los resultados de nuestra investigación sobre las características del NIVEL II no contradicen sino que corroboran los datos señalados en las otras tres escalas, permitiendo incluso dar una respuesta integradora a las diferencias -más bien aparentes- entre ellas.

Por lo que se refiere al NIVEL III, (nivel II en la escala de Shemilt) también se puede constatar la existencia de un alto grado de coincidencia entre las cuatro jerarquías. Como en el nivel anterior, de nuevo se aprecian diferencias que, tras un atento estudio, resultan más aparentes que reales. En este caso, las coincidencias son evidentes con el nivel III de Pozo y Carretero, puesto que en él los autores destacan como rasgos principales la existencia de relaciones de interdependencia parcial entre los factores y de conexiones de una sola dirección entre éstos. Sin embargo, parece haber discrepancias tanto con el nivel II de Shemilt como con el III de Pozo, Carretero y Asensio; en ambos trabajos este nivel viene caracterizado sobre todo por la presencia de sólidas cadenas de causa-efecto entre los factores y por la aparición de una concepción causal precisa. Inicialmente, nuestros datos no nos permiten hablar en este nivel de cadenas causales a pesar de la frecuencia con que aparecen los gráficos de secuencia vertical en este nivel porque, como se ha dicho en páginas anteriores, este tipo de gráfico es el más habitual entre los alumnos que no han recibido instrucción específica y, por tanto, aparece también muy a menudo en los otros niveles. Por otra parte, no hay que caer en el error de equiparar la realización por el alumno de gráficos encadenados con la existencia de verdaderas cadenas causales en su pensamiento histórico. El gráfico puede ser sólo, como vimos que ocurría en el nivel II, la representación de una mera sucesión ordenada de hechos no necesariamente relacionados causalmente. Ahora bien, de acuerdo con los datos de nuestro trabajo, el nivel III de la escala lo caracterizan dos rasgos principales: por un lado, la presencia evidente de la noción de causa (las respuestas dadas por los alumnos en el análisis contrafactual o al evaluar la importancia relativa de los factores, dejan claro que conciben ya la relación causa - efecto como una relación de influencia) y, por el otro, el hecho de que las conexiones entre los factores son exclusivamente de una sola dirección. Es decir, que también nuestros resultados ofrecen en este nivel unas explicaciones en las que parecen predominar las secuencias unidireccionales de causa-efecto, por consiguiente, existen también amplias coincidencias con las cadenas señaladas tanto por Shemilt como por Pozo, Carretero y Asensio. En suma, las cuatro jerarquías dibujan un tercer nivel de explicación causal en historia bastante definido, según el cual, la percepción que tiene el alumno del acontecer histórico podría describirse como un conjunto de hechos relacionados causalmente entre sí y orientados en una sola dirección hacia el resultado final. Muy probablemente sea este sentido unidereccional de las relaciones entre los hechos históricos el responsable de que la explicación adquiera, de acuerdo con Shemilt, un marcado carácter determinista, que sólo desaparecerá en el nivel siguiente, al percibirse

mejor la complejidad de las relaciones entre los factores. Como ya indicábamos páginas atrás, este tercer nivel explicativo no debe ser desdeñado por los profesores: a pesar de sus limitaciones evidentes, no deja de ser un buen resultado, si se considera como objetivo mínimo, que puede ser alcanzado por todos los alumnos al finalizar la secundaria obligatoria.

Como puede apreciarse en la **Tabla**, los NIVELES IV y V son los que presentan en principio mayores discrepancias entre las cuatro jerarquías: mientras que tanto la de Shemilt como la nuestra distinguen estos dos niveles de explicación, las otras dos jerarquías sólo contemplan un nivel, el IV, que sitúan como su nivel más alto (si bien, en el trabajo de Pozo, Carretero y Asensio se insinúa la existencia de algún nivel superior). A pesar de estas diferencias, vamos a ver cómo las similitudes entre las cuatro jerarquías siguen siendo también aquí muy altas. Nuestro nivel IV tiene de partida una gran coincidencia con el nivel III de Shemilt, en el que el alumno ya contempla la interacción compleja de causas anteriores y coetáneas a los hechos, concebidas como fuerzas que forman **combinaciones** entre sí y no, como en el nivel anterior, organizadas en **series** o **sumas** de antecedentes (el énfasis es del autor)¹²; por otra parte hace notar Shemilt que los errores de los alumnos en este nivel "son más bien errores en las ideas que no de razonamiento"¹³ pues saben pensar pero todavía no saben pensar históricamente, una deficiencia que sólo quedará resuelta en el nivel siguiente. El nivel IV de nuestra escala guarda también una elevada coincidencia con el de Pozo, Carretero y Asensio, quienes destacan en él la aparición de interacciones causales propiamente dichas, la comprensión de que las relaciones entre los factores dependen en parte de la situación y, finalmente, que en el análisis contrafactual aparece ya una relación dinámica y multiplicativa entre los factores, de manera que la ausencia de uno de ellos podría modificar sensiblemente el curso de los acontecimientos¹⁴. También son claras las semejanzas con Pozo y Carretero; quienes caracterizan este nivel por la existencia de "relaciones de interdependencia plena entre varios factores causales" es decir, de una "interdependencia bidireccional o mutua"¹⁵. En resumen, existe un alto grado de sintonía en las cuatro escalas sobre la existencia de este IV nivel de explicación causal en historia, un nivel de explicación ciertamente maduro, en el que el alumno logra ya captar la riqueza y complejidad de relaciones entre los factores que caracteriza a la explicación causal en historia.

A partir de ahí aparecen diferencias sobre la conveniencia o no de distinguir un quinto nivel. Mientras que en su último trabajo Pozo y Carretero no hacen mención a ningún otro nivel superior, en el trabajo anterior hecho en colaboración con Asensio insinúan la existencia de niveles superiores al comentar que "el tipo de relación causal exigido en el nivel cuatro y sobre todo en el nivel tres es una relación todavía

¹² *Ibid.*, ps. 18 y 19.

¹³ *Ibid.* p. 19.

¹⁴ Pozo, J. I. ; Carretero, M. y Asensio, M.: *op. cit.* 1986, ps. 36 y 37.

¹⁵ Pozo, J. I. y Carretero, M.: *op. cit.*, 1989, p. 151.

simple si se compara con las relaciones establecidas por los expertos, por los historiadores" ¹⁶. Por su parte Shemilt distingue todavía un último nivel de explicación (su nivel IV), que se caracterizaría por la aparición ya de un cierto sentido del contexto histórico en el que se desarrollan los acontecimientos, lo que significa, según él, comprender por ejemplo que "una explicación que tiene sentido en un periodo puede no tenerlo en otro". De manera similar, también en nuestra escala se ha visto oportuno distinguir entre un cuarto y un quinto nivel que tendrían diferencias conceptuales y no tanto de procedimiento o, en palabras de Shemilt, diferencias en las ideas más que en el razonamiento. Por consiguiente establecimos un quinto nivel caracterizado por la capacidad para situar los hechos en el contexto de su época y enriquecer la explicación mediante el uso de conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos. Es evidente que toda escala puede subdividirse, en principio, en tantos niveles como se desee (sólo se trata de ampliar el grado de detalle al señalar los rasgos de cada nivel) y que ello depende de los criterios e intereses de la investigación. Por tanto, no tiene sentido plantearse la cuestión de si un quinto nivel puede ser más o menos apropiado en términos absolutos, pero sí lo tiene plantearse si ese nivel puede ser más o menos apropiado para la enseñanza de la historia a alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato. En mi opinión, la presencia de ese quinto nivel puede ser de gran utilidad para programar y evaluar el aprendizaje de la explicación histórica en la enseñanza pre-universitaria y, obviamente, también en la universitaria. Como veremos enseguida al analizar los resultados cuantitativos de nuestra investigación, la distinción entre los niveles cuarto y quinto nos ha permitido apreciar ciertas diferencias que con un sólo nivel no habríamos detectado. Bien es verdad que nuestros resultados corroboran la afirmación de Shemilt cuando dice que "ninguno de los adolescentes examinados o entrevistados se puede decir que posea un estricto sentido de 'periodo' (...) pero algunos alumnos sostienen concepciones coherentes con esta noción y otros han progresado más allá del positivismo de la 'matriz de fuerzas' propia del tercer estadio"¹⁷; tampoco ninguno de nuestros alumnos de 2º de Bachillerato logró explicaciones del nivel V, pero sí hubo unos cuantos que dieron respuestas en las que se superaba claramente el marco estricto de los datos del problema y hacían uso de hipótesis y conceptos interpretativos para hallar nuevas conexiones entre los hechos y dar mayor sentido al proceso en su conjunto, para estos alumnos hubimos de establecer un nivel intermedio (IV-V). Como era de esperar, la distinción del nivel V fue particularmente útil a la hora de evaluar las respuestas de los alumnos de los cursos superiores, concretamente los de COU y los de 5º curso de Universidad.

¹⁶ Pozo, J. I. ; Carretero, M. y Asensio, M.: *op. cit.*, 1986, p.37.

¹⁷ Shemilt, D.: *op.cit.* 1980 b, p. 20.

Resultados y comparación entre los grupos

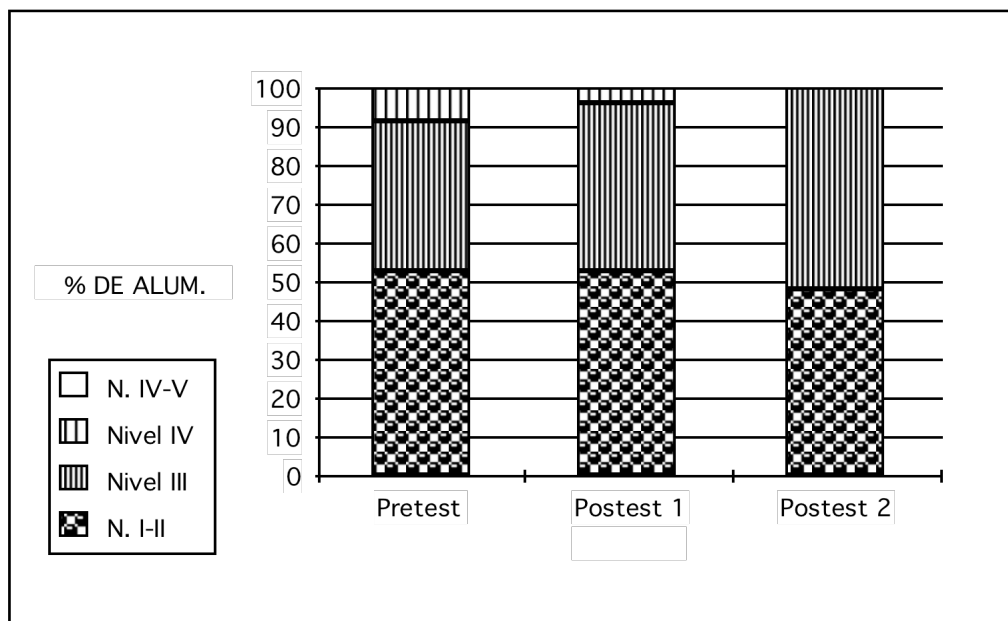
Una vez definidos los niveles de explicación causal con los que hemos evaluado las respuestas de los alumnos, corresponde ahora analizar los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre los efectos que la enseñanza de distintos conocimientos (conceptos y procedimientos de explicación causal) podía tener en el aprendizaje de la explicación causal. Como se recordará, en las primeras páginas de este capítulo se adelantaba, como hipótesis, el que la enseñanza de conceptos y de procedimientos por separado repercutiría positivamente en el aprendizaje de la explicación histórica, pero que las mejoras más notorias se producirían cuando los alumnos recibieran enseñanza en ambos tipos de conocimientos. Veamos cuáles han sido los resultados que hemos obtenido en los cuatro grupos de alumnos con los que se realizó el estudio y si esos resultados corroboran o no nuestras hipótesis. Para ello analizaremos por separado los resultados conseguidos por cada grupo en las tres pruebas realizadas, atendiendo, en primer lugar, a las diferencias que puedan apreciarse entre el *pre-test* y los *post-tests* dentro de cada grupo y, en segundo lugar, a la comparación de estos resultados con los obtenidos por el *Grupo de control* (2°F).

**TABLA 4.7: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO DE CONTROL (SIN INSTRUCCIÓN)**

<i>PRUEBA</i>	<i>NO CON TESTAN</i>	<i>NIVEL I</i>	<i>NIVEL II</i>	<i>NIVEL III</i>	<i>NIVEL IV</i>	<i>NIVEL IV-V</i>	<i>TOTAL RESPUES.</i>
<i>PRE-TEST</i>	2	0	12 (52.2%)	9 (39.1%)	2 (8.7%)	0	23 (99.9%)
<i>POST-TEST 1</i>	2	0	12 (52.2%)	10 (43.5%)	1 (4.3%)	0	23 (99.9%)
<i>POST-TEST 2</i>	2	0	11 (47.8%)	12 (52.2%)	0	0	23 (100%)

La **Tabla 4.7** recoge los resultados del *Grupo de control*, es decir los alumnos que no recibieron enseñanza de ningún tipo y realizaron los tres ejercicios sin solución de continuidad (véase **Tabla 4.1**). Estos mismos datos se representan gráficamente en la **Figura 4.3**, que nos permite comparar más fácilmente los niveles de las respuestas obtenidas en cada ejercicio.

FIG.4.3: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO DE CONTROL (Sin instrucción)



Como puede muy bien comprobarse, los resultados no pueden ser más uniformes, pues en los tres ejercicios observamos que las respuestas de los alumnos prácticamente se reparten al 50 % entre los niveles II y III de nuestra escala. Es muy interesante destacar la gran estabilidad que manifiestan estos conocimientos de tipo procedimental, y sobre todo, hacer notar la ausencia total de aprendizaje a lo largo de los tres ejercicios; algo que contrasta vivamente con el aprendizaje (autónomo) en conocimientos conceptuales, que pudimos constatar tanto en este grupo como en el *P*, ninguno de los cuales recibió enseñanza sobre conceptos¹⁸.

Por su parte, el *Grupo C*, que sólo tuvo enseñanza sobre conceptos interpretativos, concretamente sobre el proceso y sentido histórico de la denominada *Revolución Liberal Burguesa*, ¹⁹ sí mostró algunas mejoras entre el *pre-test* y los *post-tests*.

¹⁸ Pueden compararse las puntuaciones obtenidas en las pruebas de conceptos, en la **Tabla 3.3** y **Figura 3.2**.

¹⁹ Puede consultarse en el **Apéndice III** el texto utilizado para la enseñanza sobre dicho concepto.

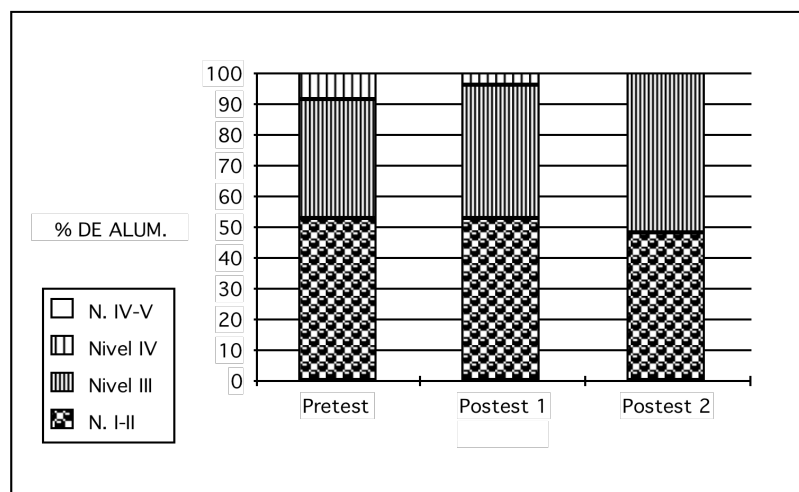
**TABLA 4.8: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO C (INSTRUCCIÓN SÓLO EN CONCEPTOS)**

<i>PRUEBA</i>	<i>NO CON TESTAN</i>	<i>NIVEL I</i>	<i>NIVEL II</i>	<i>NIVEL III</i>	<i>NIVEL IV</i>	<i>NIVEL IV-V</i>	<i>TOTAL</i>
<i>PRE-TEST</i>	0	3 (11.5%)	16 (61.5%)	6 (23.1%)	1 (3.8%)	0	26 (99.9%)
<i>POST-TEST 1</i>	0	0	13 (50.0%)	11 (42.3%)	2 (7.7%)	0	2 (100%)
<i>POST-TEST 2</i>	0	0	14 (53.8%)	11 (42.3%)	1 (3.8%)	0	26 (99.9%)

Como muestran la **Tabla 4.8** y la **Figura 4.4**, en este grupo se produce un cierto aprendizaje con respecto al *pre-test*, en el que los resultados habían sido muy bajos comparados con los obtenidos también por los demás grupos. La sola visión de los datos ya nos dice que, pese a las mejoras respecto a la prueba inicial, en los *post-tests* sigue habiendo la mitad o más de alumnos que no superan el NIVEL II de explicación, un nivel como se ha visto realmente muy pobre. Aplicada la prueba U de Mann-Whitney²⁰ para analizar con más detalle y evaluar la significación estadística de estas diferencias, hallamos que sólo es estadísticamente significativa la diferencia que aparece entre el *pre-test* y el *post-test 1*, de la que obtenemos $p < 0,03$, mientras que no son estadísticamente significativas las diferencias entre el *pre-test* y el *post-test 2*.

**FIG. 4.4: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO C (Instrucción sólo en conceptos)**

²⁰ La U de Mann-Whitney es un estadístico utilizado para valorar en qué grado son estadísticamente válidas las diferencias entre dos series de números. El resultado de tal operación nos da la probabilidad (p) de que esas diferencias puedan ser debidas al azar. Se considera que para que dichas diferencias tengan valor estadístico, esa probabilidad ha de ser inferior al 5% ($p < .05$), pues si ésta es mayor las diferencias o variaciones resultan tan pequeñas que no podemos estar seguros de que tengan que ver con nuestra prueba. Para precisar más la significación estadística de los resultados se suelen distinguir tres niveles: (*): $p < .05$, (**): $p < .01$ o inferior al 1 por ciento, y (***) : $p < .001$, o inferior al 1 por mil. En la realización de estas operaciones se ha utilizado el libro de SIEGEL, S.: *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de las conducta*, México, Ed. Trillas, 1979.



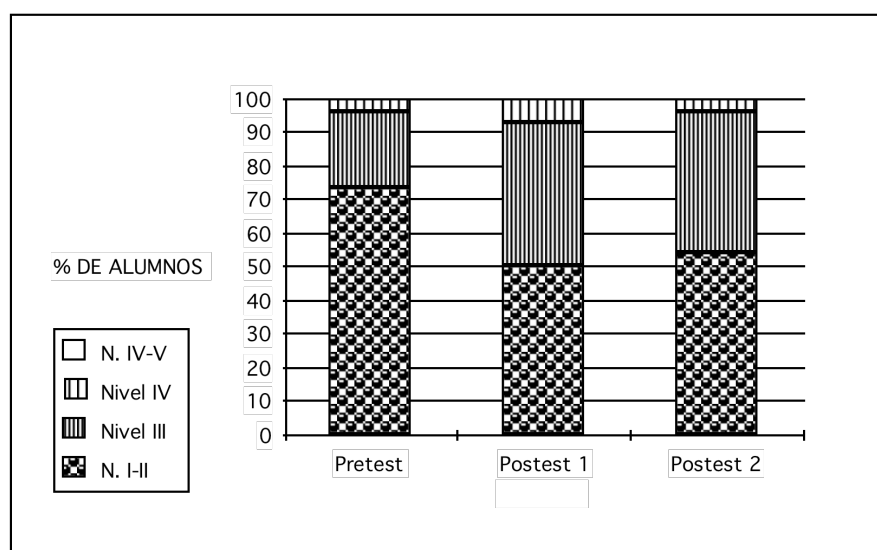
De manera similar, las diferencias entre este grupo y el de control en los dos *post-tests* son prácticamente inexistentes, como se puede apreciar observando ambos gráficos; las pocas diferencias que puedan existir no son, en modo alguno, estadísticamente significativas. Estos datos parecen indicarnos que la enseñanza de conceptos, por sí sola, no tiene consecuencias, o si las tiene son muy limitadas, en el aprendizaje de la explicación histórica.

¿Qué ocurre con los alumnos que recibieron sólo enseñanza sobre los procedimientos explicativos en historia? A la vista de los resultados que nos muestran la **Tabla 4.9** y la correspondiente **Figura 4.6**, los aprendizajes son evidentes: si en el *pre-test* cerca de la mitad de los alumnos daban respuestas de NIVEL II, en los ejercicios siguientes casi desaparecen las respuestas de dicho nivel; por el contrario, las respuestas de NIVEL IV que eran muy escasas en el ejercicio inicial (11 %), pasan a ser mayoría (52 y 67 % respectivamente) en los ejercicios posteriores al periodo de enseñanza.

**TABLA 4.9: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO P (INSTRUCCIÓN SÓLO EN PROCEDIMIENTOS)**

<i>PRUEBA</i>	<i>NO CON TESTAN</i>	<i>NIVEL I</i>	<i>NIVEL II</i>	<i>NIVEL III</i>	<i>NIVEL IV</i>	<i>NIVEL IV-V</i>	<i>TOTAL RESPUES TAS</i>
<i>PRE-TEST</i>	4	0	12 (44.4%)	12 (44.4%)	3 (11.1%)	0	27 (99.9%)
<i>POST-TEST I</i>	4	0	2 (7.4%)	10 (37.0%)	14 (51.8%)	1 (3.7%)	27 (99.9%)
<i>POST-TEST 2</i>	4	0	1 (3.7%)	7 (25.9%)	18 (66.7%)	1 (3.7%)	27 (99.9%)

**FIG. 4.5: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO P (Instrucción sólo en procedimientos)**



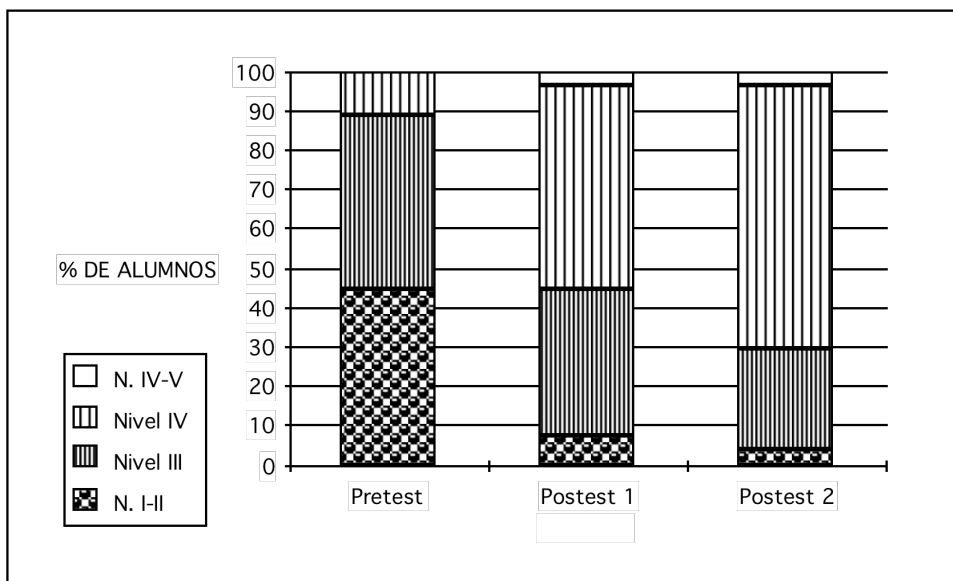
El gráfico expresa de forma contundente la práctica desaparición del nivel II y el gran desarrollo que alcanza el IV. No sería necesario, por evidente, argumentar más sobre las mejoras conseguidas en los *post-tests*, pero no viene de más señalar que la U de Mann-Whitney nos da un nivel de significación muy alto (para el primer *post-test*: $p < .002$, y para el segundo: $p < .0001$). No es preciso tampoco detenerse a comentar la gran diferencia que se aprecia entre los resultados de este grupo y los del grupo de control. Como cabía esperar, la U de Mann-Whitney arroja el nivel de significación más elevado ($p < .00003$) para las diferencias entre los *post-tests 1* de ambos grupos. ¿Qué ocurre finalmente en el *Grupo CP*, el grupo que recibió instrucción a partes iguales en conceptos y procedimientos explicativos? La **Tabla 4.10** y la **Figura 4.6** que podemos analizar a continuación no dejan tampoco dudas: los aprendizajes obtenidos son comparables a los del *Grupo P*.

**TABLA 4.10: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO CP (INSTRUCCIÓN EN CONCEPTOS Y PROCEDIMIENTOS)**

PRUEBA	NO CON TESTAN	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL IV-V	TOTAL RESPUES.
PRE-TEST	3	1 (3.7%)	12 (44.4%)	13 (48.1%)	1 (3.7%)	0	27 (99.9%)
POST-TEST 1	3	0	0	12 (44.4%)	14 (51.8%)	1 (3.7%)	27 (99.9%)
POST-TEST 2	3	0	0	9 (33.3%)	16 (59.2%)	2 (7.4%)	27 (99.9%)

Nuevamente las enseñanzas recibidas parecen haber desempeñado un papel crucial en los aprendizajes que muestran los alumnos de 2ºA. En efecto, si en el primer ejercicio un 48 % de las respuestas no superaba el NIVEL II, en los dos *post-test* no hay una sola respuesta inferior al NIVEL III; por el contrario, las respuestas de NIVEL IV o superiores que en el *pre-test* eran casi inexistentes (4 %), pasan a representar una mayoría cada vez más holgada en los ejercicios posteriores (55,5 % en el primero y 66,5 en el segundo). La U de Mann-Whitney nos vuelve a dar resultados de elevada significación respecto de estas mejoras habidas entre el *pre-test* y los *post-tests* : $p < .00003$ para ambos *post-tests* . Por último, comparado este grupo con el de control, las mejoras son, una vez más, harto elocuentes: la U de Mann-Whitney arroja una $p < .0003$ para las diferencias que se aprecian entre los primeros *post-tests* de ambos grupos.

FIG. 4.6: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL
GRUPO CP (Instrucción en conceptos y procedimientos)



Con objeto de poder valorar estos datos con una perspectiva más amplia y disponiendo de puntos de referencia más completos, es muy oportuno comparar los resultados del *Grupo CP* en el segundo *post-test* (el ejercicio sobre los inicios de la Revolución Francesa) con los que obtienen en esta misma prueba alumnos de cursos significativamente superiores (concretamente COU y 5º de licenciatura en historia). Es evidente que nuestra intención no es otra que la de comparar las explicaciones que son capaces de hacer unos alumnos de 16 años, a quienes se ha impartido una mínima instrucción en conceptos y en procedimientos, con las que hacen alumnos de cursos superiores, que no han recibido esa particular instrucción. La **Tabla 4.11** y la **Figura 4.7** correspondiente nos ofrecen los niveles de sus respuestas.

La comparación entre los dos primeros grupos, es decir el *CP* y el de COU, proporciona una clara ventaja a nuestro grupo experimental (*CP*), una ventaja que es además estadísticamente significativa ($p < .032$). Los alumnos de COU tienen unos resultados en conjunto aceptables -para apreciarlo mejor

compárense éstos con las respuestas que obtuvieron en el *pre-test* los alumnos del *Grupo CP* -, y así vemos cómo un 40 % de las respuestas obtienen niveles superiores al IV. Por ello mismo, la ventaja que obtiene el *Grupo CP* tiene todavía mayor significación.

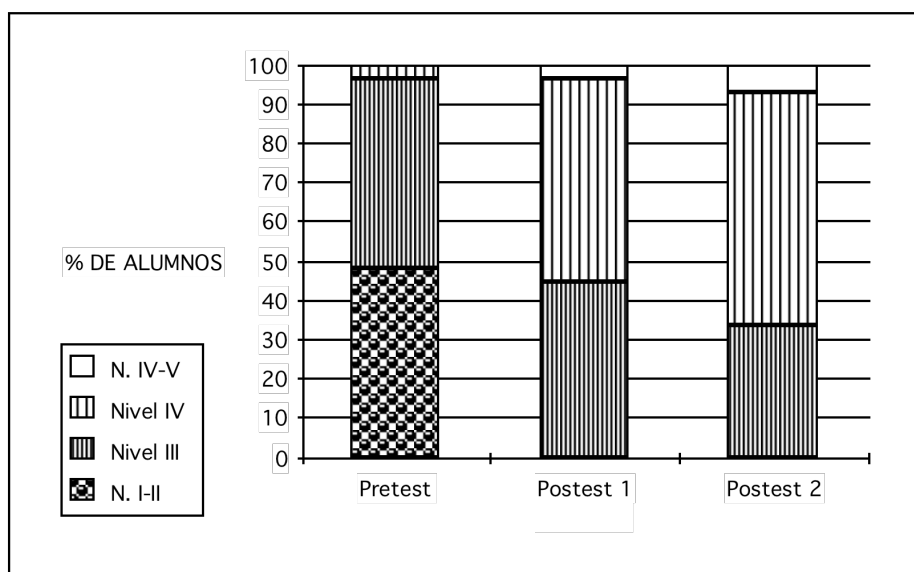
**TABLA 4.11: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL.
COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE ALUMNOS DE DISTINTOS CURSOS**

<i>CURSO (PRUEBA)</i>	<i>NIVEL I</i>	<i>NIVEL II</i>	<i>NIVEL III</i>	<i>NIVEL IV</i>	<i>NIVEL III-V</i>	<i>NIVEL IV-V</i>	<i>TOTAL RESPUES.</i>
<i>2° CP (POST-TEST)</i>	0	0	9 (33.3%)	16 (59,2%)	--	2 (7,4%)	27 (99,9%)
<i>COU (PRE-TEST)</i>	0	2 (16.6%)	5 (41.6%)	4 (33.3%)	--	1 (8.3%)	12 (99.8%)
<i>5° UNIVER. (PRE-TEST)</i>	0	0	4 (20%)	7 (35%)	5 (25%)	4 (20%)	20 (100%)

Como cabía lógicamente esperar, los resultados obtenidos por el grupo de 5° de licenciatura -que desde nuestro punto de vista podemos considerar como expertos en la materia- son manifiestamente superiores a los de nuestro grupo experimental de 2° (el *CP*). Las mejoras del grupo de 5° de Universidad sobre el de 2° de Bachillerato son también bastante significativas desde un punto de vista estadístico ($p < .015$). No obstante, merece la pena detenerse un poco más para analizar algo más en detalle estos resultados. En principio hay que señalar dentro del grupo de 5° de Licenciatura la existencia de cinco respuestas que han sido clasificadas como de nivel III-V, una categoría que no se había utilizado con los otros grupos. Como vimos páginas atrás, este nivel designa un tipo de respuestas que combinan de manera anómala una pobre utilización de los procedimientos de explicación causal (por ejemplo, gráficos en cadena y con los factores unidos por nexos simples y de tipo unidireccional) y a la vez unas explicaciones perfectamente contextualizadas, lo que denota un nivel aceptable de conocimientos históricos junto a claras insuficiencias en la elaboración y articulación de las piezas de su explicación. Teniendo esto en cuenta, podría decirse que las diferencias de conocimientos históricos entre los alumnos de 2°A y los de 5° de carrera son sobre todo de carácter sustantivo, es decir provienen principalmente del hecho de que los expertos disponen de un conocimiento conceptual y factual sobre los hechos analizados mucho más rico y abundante que los alumnos de 16 años, pero que no hay unas diferencias tan grandes en cuanto a la estructura formal de sus explicaciones. En otras palabras, puede decirse que los alumnos de 2°A han hecho grandes progresos en el aprendizaje de la explicación causal en historia, en cuanto que han aprendido en un grado muy apreciable a *razonar históricamente*.

FIG.4.7: NIVELES DE EXPLICACIÓN CAUSAL.

Comparación de resultados entre alumnos de distintos cursos



Conviene resumir brevemente aquí los resultados que nos han proporcionado nuestras pruebas sobre las repercusiones que puede tener la enseñanza de conceptos y procedimientos en el aprendizaje de la explicación causal en historia. Los resultados permiten afirmar, con un grado bastante alto de seguridad, que la enseñanza de unos contenidos u otros condiciona mucho, si no determina, dicho aprendizaje. Los datos son muy elocuentes:

1.- El *Grupo de control*, que no recibió ningún tipo de instrucción, no manifestó aprendizaje alguno. Las respuestas en los tres ejercicios se mantuvieron siempre distribuidas a partes iguales entre los niveles II y III de nuestra escala de explicación causal.

2.- El C que recibió sólo instrucción conceptual, mostró un cierto aprendizaje, pero tan moderado que de hecho estadísticamente resulta muy poco o nada significativo. Como en el grupo de control, las respuestas siguieron divididas al 50 % entre los niveles II y III.

3.- El *Grupo P*, que recibió enseñanza sólo en los procedimientos explicativos, junto con el *Grupo CP*, que tuvo una instrucción más completa, en conceptos y procedimientos, mostraron un alto grado de aprendizaje, que además guardó proporciones muy similares en ambos grupos. Ambos grupos pasaron de tener en el primer ejercicio unas respuestas similares a las observadas en los otros dos grupos (distribuidas casi a partes iguales entre los niveles II y III de explicación) a lograr en los *post-tests* que la gran mayoría de respuestas correspondan a los niveles III y IV (siendo mayoría las de éste último).

4.- Comparados los niveles de explicación causal logrados en los *post-tests* por el *Grupo CP* con los que se detectan en alumnos de mayor edad y con más conocimientos históricos, pero que no han recibido instrucción expresa sobre la explicación causal en historia, se observa que los niveles de explicación que exhibe nuestro grupo experimental de 2º de Bachillerato son mejores que los del grupo de alumnos de COU aunque claramente inferiores a los obtenidos por el grupo de 5º de Universidad. No obstante, las ventajas evidentes que manifiesta el grupo de 5º de carrera parecen debidas sobre todo al mayor número y riqueza de conocimientos conceptuales y factuales que éstos poseen, mientras que la calidad y factura de las explicaciones causales de los alumnos de 2ºA, aunque algo inferiores a las de aquellos, alcanzan niveles cualitativamente muy próximos a los de los especialistas.

¿Hasta qué punto estos resultados son o no coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones recientes sobre la comprensión y explicación causal en historia por los alumnos? De nuevo la referencia obligada son los trabajos, ya bien conocidos, de Shemilt, de Pozo, Carretero y Asensio de 1986 y el más reciente de Pozo y Carretero de 1989. Aunque el planteamiento y los instrumentos de investigación son distintos a los de nuestro estudio y, por consiguiente en modo alguno se pueden hacer comparaciones hasta extremos de detalle, hay que decir que, en general, los resultados obtenidos son en buena medida coincidentes, lo que sin duda alienta nuestra confianza en la validez de estos resultados.

En su evaluación del proyecto *History 13-16*, Shemilt compara los niveles de explicación causal que consiguen los alumnos que han estudiado con este proyecto frente a otros alumnos que han utilizado materiales didácticos más tradicionales. Aunque no da valores numéricos precisos sobre estas cuestiones, sí ofrece valiosos datos aproximativos en el cuadro que sintetiza las concepciones que tienen de la historia los alumnos que han seguido una y otra metodología de enseñanza.²¹ La tabla señala que los alumnos que han seguido un curso tradicional conciben la explicación histórica unos -los de capacidad media- en términos equivalentes al primer nivel de su escala (niveles I y II de nuestra escala) y otros -los de capacidad alta- con rasgos propios del segundo nivel (el III en nuestra escala). Frente a ellos, entre los alumnos que han seguido el proyecto *History 13-16*, los de capacidad media alcanzan el segundo nivel y los de capacidad alta el tercero (correspondientes a los niveles III y IV de nuestra escala de explicación histórica). Podemos observar que hay una gran similitud entre estos datos y los resultados de nuestro estudio, por cuanto también en nuestro caso las respuestas del *Grupo de control* -es decir los alumnos que no habían recibido una enseñanza específica sobre los procedimientos y características de la explicación histórica- correspondían a los niveles II y III de nuestra escala, mientras que las de los grupos que habían recibido esa enseñanza (2ºA y 2ºB) daban respuestas propias de los niveles III y IV).

²¹ Shemilt, D: *History 13-16. Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980, p. 39

Los datos de Shemilt también se ven en buena medida corroborados por los que aporta el estudio de Pozo, Carretero y Asensio, en relación con los niveles de explicación histórica que varios alumnos de distintos cursos y edades obtenían en circunstancias habituales, es decir sin ningún tipo de intervención pedagógica especial. Para ello debían realizar un ejercicio sobre las posibles causas de un hecho ficticio. Las respuestas de cada curso se resumen en un cuadro, donde aparecen distribuidas entre los cuatro niveles de explicación que, como sabemos, distinguen estos autores.²² Es significativo que de las respuestas de los 20 alumnos de 2º de BUP, 11 sean de nivel II y 9 de nivel III, es decir, nuevamente la distribución de las respuestas al 50 % entre esos dos niveles que, en nuestro trabajo, han tenido todos los grupos en el *pre-test* y que sólo han logrado superar en el *post-test* aquellos grupos que tuvieron enseñanza expresa en los procedimientos explicativos de la historia. Con respecto al grupo de COU, hay grandes diferencias entre los datos de nuestro estudio y los de Pozo, Carretero y Asensio, mientras que ellos obtienen en el COU de Letras un 20 % de las respuestas de nivel III y un 80 % de nivel IV, nuestros resultados son mucho más bajos, pues como se observa en la **Tabla 4.11**, las respuestas de nivel IV sólo representan el 42 %. Diferencias que son además más significativas puesto que ambos grupos eran de la opción de letras, y las pruebas se pasaron en los dos casos al finalizar el curso.

Finalmente los resultados cuantitativos obtenidos en la investigación de Pozo y Carretero,²³ aunque no del todo coincidentes, matizan y enriquecen los que han resultado en nuestro estudio. Hay que advertir que los datos de Pozo y Carretero no son exactamente comparables a los nuestros ya que no coinciden los cursos con los que se realizaron las pruebas (los suyos fueron 7º EGB, 1º y 3º de BUP y de 4º de licenciatura de Historia). Dicho esto, el rasgo que más llama la atención de los resultados cuantitativos de este trabajo es el bajo nivel general de las respuestas, con la excepción muy marcada del grupo de estudiantes de licenciatura; baste decir que ninguno de los alumnos de 1º de BUP dio respuestas superiores al NIVEL II y que sólo 2 de los 12 alumnos de 3º tuvieron respuestas de NIVEL III frente a 9 de NIVEL II. En contraposición con éstos bajos resultados, los 6 alumnos de 4º de licenciatura dieron todas respuestas de NIVEL IV, algo que coincide bastante con nuestros resultados en el grupo de 5º de licenciatura, pues el 80 % de nuestras respuestas corresponden a los niveles más altos de la escala. Según el trabajo de Pozo y Carretero, el manejo adecuado de los procedimientos de explicación histórica presentaría bastantes más dificultades que las que sugieren los datos de los otros estudios, incluido entre ellos el nuestro. Sin embargo, los datos de su estudio no contradicen nuestros resultados sino que, en todo caso, matizan el grado de dificultad que puede conllevar el aprendizaje de los procedimientos explicativos en historia.

²² Pozo, J.I.; Carretero, M. y Asensio, M.: *op. cit.*, 1986, p.37

²³ *Op. cit.*, 1989, ps. 151 y 152

VI. APRENDIZAJE DE LA EXPLICACION INTENCIONAL

CRITERIOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Niveles de explicación intencional y criterios para la evaluación de las respuestas.

Para el análisis y evaluación de las explicaciones intencionales, o por empatía, hemos utilizado una escala de niveles que parece ya bastante consolidada tras las investigaciones realizadas en esta última década, y que fueron comentadas en el capítulo anterior.²⁴ Unas páginas más adelante ofrecemos en la **Tabla 4.14** un cuadro comparativo de las diferentes jerarquías sobre la explicación intencional que hemos tenido más en cuenta al elaborar nuestra escala. Pese a las indudables similitudes que guarda nuestra propuesta con las elaboradas por otros autores, la metodología y características de nuestra investigación nos han llevado a ampliar el número de niveles con objeto de disponer de un instrumento más preciso y matizado con el que apreciar pequeñas diferencias entre las respuestas de los alumnos; de esta manera la escala finalmente adoptada consta de un total de 7 niveles, como resultado de añadir dos escalones intermedios a los cinco niveles más conocidos y básicos. La solución adoptada es una fórmula pragmática que puede dar respuesta a una de las constataciones más señaladas en las investigaciones: la inestabilidad de los niveles de explicación que manifiestan las respuestas de los alumnos. En efecto, como se indicó al hacer el análisis de esas investigaciones en el capítulo anterior, los trabajos de Dickinson y Lee, y muy en particular el artículo "Making Sense of History"²⁵, destacan con frecuencia cómo, al intentar explicar en pequeños grupos algunos hechos históricos extraños o sorprendentes del pasado (como ciertos aspectos de la justicia entre los antiguos anglosajones o de la educación espartana), muchos alumnos recorrían un proceso explicativo similar, que iba de la confusión y el cinismo inicial hasta intentos genuinos por comprender esas costumbres, situándolas en el contexto y la mentalidad de su época. También Ashby y Lee²⁶ subrayan la inestabilidad y los frecuentes desplazamientos entre niveles que se producen a menudo

²⁴ La escala básica de referencia aquí utilizada tiene su fuente más directa en el trabajo de ASHBY, R. y LEE, P.J. : "Children's concepts of empathy and understanding in history" en PORTAL, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 62-88, que es a su vez el resultado de la convergencia de dos trabajos previos: en primer lugar, el de SHEMILT, D.: "Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom" en DICKINSON A.K. , LEE P.J. and ROGERS, P.J.(eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984, p. 39-84 ; y en segundo lugar, el de LEE, P.: "Explanation and Understanding in History" y DICKINSON, A.K. and LEE, P.J : "Understanding and Research", ambos artículos en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, ps.73 -120. Estos trabajos han sido comentados y analizados en el capítulo anterior, donde podrán encontrarse más detalles sobre los mismos.

²⁵ En DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. and ROGERS, P.G. (eds.) (1984), *op. cit.* , p.135.

²⁶ En PORTAL, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, (véase, por ejemplo, p.74).

cuando los alumnos pueden disponer de suficiente margen de maniobra para repensar o, mejor aún, discutir con otros compañeros sus impresiones iniciales. En suma, visto que la inestabilidad y las vacilaciones entre niveles de comprensión empática son un fenómeno frecuente en las explicaciones de los alumnos, se consideró oportuno disponer una escala que permitiera apreciar tales dudas. Para lo cual la mejor solución que pudimos hallar fue introducir unos *niveles intermedios* entre aquellos considerados más estables. Así pues, nuestra jerarquía se dispone de la siguiente forma:

NIVEL I: Incomprensión y confusión.

NIVEL II: Estereotipos

NIVEL INTERMEDIO II-III

NIVEL III: Empatía cotidiana

NIVEL INTERMEDIO III-IV

NIVEL IV: Empatía histórica restringida

NIVEL V: Empatía histórica contextualizada

Como se puede constatar en la **Tabla 4.14** nuestra escala toma como base los cinco niveles propuestos por Ashby y Lee, aunque también son evidentes la filiación entre esta jerarquía y algunas anteriores, en particular con la propuesta por Shemilt unos años antes. Esos cinco niveles básicos son siempre niveles relativamente estables de explicación, pues cada uno de ellos señala un cierto equilibrio y coherencia entre las distintas partes de la respuesta del alumno. Frente a ellos, los dos niveles intermedios son exponente de un estado de desequilibrio en las explicaciones, con elementos en conflicto dentro de las respuestas, que son signo evidente y muy positivo, del intento que realiza el alumno por superar explicaciones todavía insatisfactorias.

TABLA 4.14: Cuadro comparativo de las distintas escalas de niveles sobre explicación intencional o empática

P. LEE (1978)	D. SHEMILT (1984)	S.R.E.B. (1986)	R. ASHBY y P. LEE (1987)	J. DOMÍNGUEZ (1993)
Incomprensión: No se captan ni la situación ni las intenciones del agente.	No hay un uso válido del conocimiento histórico ni de la empatía	Incomprensión: Figuras de cartón piedra	Pasado "estúpido"	NIVEL I: Incomprensión y confusión
Explicación convencional de la situación y las intenciones del agente	Uso válido del conocimiento hco. pero sin empatía, "desde fuera". Motivos rutinarios	Personajes ya humanizados, con sentimientos	Estereotipos generalizados	NIVEL II: Estereotipos generalizados
Percepción de la situación, pero sin distinguir lo que el	Explicación ya "desde dentro", Empatía cotidiana	Empatía cotidiana	Empatía cotidiana	<i>Nivel intermedio II-III</i>
				NIVEL III: Empatía cotidiana

agente pudo o no saber	aplicada a la historia			
Comprensión de la situación e intenciones del agente, pero en un contexto limitado	Empatía histórica: se intenta adoptar el punto de vista de la época	Empatía histórica pero estereotipada	Empatía histórica restringida	Nivel intermedio III-IV
Conciencia del contexto general pero sin integrar.				NIVEL IV: Empatía histórica restringida
Integración del contexto limitado y el amplio	Metodología empática: Reflexión sobre su papel en la explicación histórica.	Empatía histórica diferenciada e individualizada.	Empatía histórica contextualizada	NIVEL V: Empatía histórica contextualizada

Esta idea de estados de "equilibrio y desequilibrio explicativo" se encuentra ya en la primera investigación de Dickinson y Lee sobre la explicación intencional²⁷. En aquella ocasión estos autores utilizaron 6 categorías o niveles de explicación, de las que aquellas que caían en número par correspondían a niveles de explicación equilibrada y las que no, a niveles de explicación desequilibrada. Pese al interés de esta hipótesis avanzada en su primer estudio sobre la explicación intencional, en ninguno de sus trabajos posteriores han vuelto a distinguir niveles de equilibrio y de desequilibrio, algo que, además, resulta extraño dado el interés prioritario que Dickinson y Lee han seguido mostrando por estudiar el proceso mismo que siguen los alumnos al intentar comprender las razones de los hechos humanos en el pasado.

Antes de adentrarnos en la descripción de los niveles de explicación, conviene referirnos a las preguntas del cuestionario y los criterios que se han seguido a la hora de calificar las respuestas de los alumnos en un nivel u otro. Como se adelantó al comienzo de este capítulo al explicar las características del cuestionario, en los distintos ejercicios se alternaron preguntas referidas a la actuación de individuos, es decir, personas que tuvieron un papel protagonista en un acontecimiento histórico concreto, (por ejemplo, Riego y la expedición por él comandada en 1820), y preguntas referidas a las actuaciones o comportamientos colectivos ante determinadas circunstancias (por ejemplo, los habitantes de los pueblos y ciudades de Andalucía que no dan un apoyo claro a la rebelión de Riego). Al hacer esta distinción se quería comprobar si la variable individuo/colectividad afectaba de alguna manera a los niveles de respuesta. En toda la prueba hubo en total cuatro preguntas de explicación intencional (dos referidas a individuos y otras dos a colectividades) que se distribuyeron así entre los ejercicios:

²⁷ "Understanding and Research", ps. 103 y 104, investigación en la que experimentan la escala sugerida por P. Lee en "Explanation and Understanding in History", *op. cit.*, 1978, ps. 86-88.

- Ejercicio *La crisis de la Monarquía Absoluta 1* : -Riego.
- Ejercicio *La crisis de la Monarquía Absoluta 2* : -Población andaluza.
- Ejercicio *Los inicios de la Revolución Francesa* : -Bailly, y
 -Pueblo de París.

De esta manera, en el *pre-test* hubo una sola pregunta de explicación intencional, y las otras tres restantes se hicieron en los dos ejercicios del *post-test*. En todos los ejercicios el diseño de la pregunta fue idéntico. Para facilitar la exposición veamos una de esas preguntas, por ejemplo, la correspondiente a la actuación de Bailly, alcalde de París, en su recepción a Luis XVI el 17 de julio de 1789. La pregunta rezaba así:

6. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar de Bailly, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar él (debes tener en cuenta lo que sabes sobre él y sobre las ideas y mentalidad de la época). Estamos a 16 de julio, mañana tienes que recibir al rey que llega al Ayuntamiento de París. Estás hablando con un amigo de toda confianza y le cuentas cómo esperas recibir al monarca y las palabras que le vas a dirigir. Elige cuál de las siguientes opciones te parece la más probable y explica por qué:

a) Mi recibimiento será frío, el que le corresponde a un rey tirano, responsable de numerosas injusticias y atropellos a la libertad de los franceses. Mis palabras tendrán como objetivo principal hacerle saber que la revolución ha triunfado, que el pueblo ha conquistado su libertad y que en adelante serán los representantes legítimos de los franceses quienes dirijan la nave del Estado.

b) Daremos al rey un recibimiento comedido y diplomático, no podemos agasajarle por su comportamiento pero tampoco humillarle, pues sigue siendo nuestro rey, una vez que ha cedido a nuestras exigencias. Le diré "Majestad, os habéis equivocado al hacer frente a un pueblo que desea fervientemente la democracia. Sois nuestro rey, pero no podéis seguir siendo un monarca absolutista, de hoy en adelante el parlamento legislará y controlará vuestro gobierno".

c) Una vez que el rey ha accedido a reinar en concordia con los representantes de los ciudadanos, debemos recibirle con alegría, tributándole los honores que le corresponden como monarca. Mi discurso de bienvenida comenzará con estas palabras: "¡Qué día tan memorable éste en que Su Majestad viene, como padre de la Nación, a sentarse rodeado de su familia. Hoy puede decirse con alegría que el pueblo ha reconquistado a su rey".

a) Explica tu elección: ¿en qué te basas para pensar que Bailly actuaría así?

b) Si hubieras sido tú el alcalde, ¿habrías actuado también así?

¿Qué criterios se han seguido para evaluar y calificar las respuestas asignándolas a uno u otro nivel de la escala? En tres ocasiones la pregunta se plantea proponiendo al alumno que tome el punto de vista del

agente histórico (Riego, Bailly, el pueblo de París) y trate de imaginar cuál sería su comportamiento más probable ante la situación concreta con la que se enfrenta, y de cuyo desenlace no se ha informado al alumno. En el caso de la pregunta referida a la población andaluza, ésta se formula de manera distinta, ahora se sabe el desenlace -el escaso apoyo que la población presta a Riego- y al alumno se le pide que exponga los motivos que pueden explicar tal comportamiento. Las dos fórmulas son igualmente válidas para plantear actividades sobre la explicación intencional, pero la primera parece, en principio, bastante más útil para conocer el nivel de explicación de los alumnos (les fuerza más a decir lo que verdaderamente piensan) ya que les deja menos posibilidades para dar respuestas de tipo "escolar" (las que el alumno cree que el profesor espera que conteste).

La estructura de la pregunta es siempre la misma. Hay en primer lugar tres opciones, de las que el alumno debe elegir la que considera más probable que ocurriera. Las tres opciones están configuradas de forma que expresen los tres principales niveles de explicación intencional: Nivel II ("estereotipos"), y que en el ejemplo anterior corresponde a la opción (a); Nivel III ("empatía cotidiana"), en el ejemplo, la opción (b); y Nivel IV ("empatía histórica"), en el ejemplo, la opción (c). Estas tres opciones tienen un doble cometido, por un lado, ampliar considerablemente la información que debe tener en cuenta el alumno y, por el otro, asegurarnos una distinción mínima en su respuesta. De esta manera, la elección de una opción nos proporciona ya, en principio, una respuesta que se adscribe con nitidez a uno de los tres niveles básicos de explicación. Sin embargo, es imprescindible asegurar y matizar mucho más esa respuesta, pues es evidente que, al hacer su elección, el alumno puede haberse guiado por criterios muy distintos a los nuestros, o simplemente haber entendido de forma inadecuada el texto de las opciones. A fin de asegurarnos de que la elección que ha realizado se corresponde con lo que verdaderamente piensa, se le pide que responda a las dos preguntas siguientes que, en este caso, son abiertas. La primera de ellas (*Explica tu elección: ¿en qué te basas para pensar que Bailly actuaría así?*), trata de ver si las razones del alumno para elegir una opción se corresponden o no con las que por nuestra parte le hemos asignado. Muchas veces es así, pero no siempre; a menudo, las razones del alumno matizan e incluso modifican radicalmente el sentido que habíamos dado en principio a la opción. Por ejemplo, en la pregunta anterior, un alumno puede haber elegido la opción (b) - o sea un recibimiento comedido y diplomático- pero, al explicar por qué lo ha hecho, señala como razón principal la de no excitar peligrosamente al pueblo, dando a entender que conviene quitar de en medio al despota ya vencido; de este modo, pese a haber elegido la opción (b), su respuesta en verdad se corresponde más con la opción (a), es decir la estereotipada. Siempre que hay contradicciones de este tipo, y éstas sean claras, prevalece la explicación del alumno por encima de la opción elegida a la hora de calificar su respuesta, (en el ejemplo que comentamos, la respuesta de este alumno sería calificada como de nivel II).

Sin embargo, aún hay una última pregunta: *Si hubieras sido tú el alcalde, ¿habrías actuado también así?* , o, cuando se trata de explicar comportamientos colectivos: *¿Hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o que te parezca extraño?*. con ella se vuelve a preguntar de nuevo sobre los motivos o mentalidad que pueden explicar el comportamiento de los agentes históricos, pero esta vez desde otro ángulo: implicando personalmente al alumno o pidiéndole su opinión más personal. Por tanto, se pretende poner al descubierto las asunciones más genuinas del alumno, su verdadera opinión sobre ese comportamiento, esas ideas que, como decíamos antes, con demasiada frecuencia quedan ocultas tras sus respuestas "escolares", deseoso de satisfacer las expectativas del profesor. Las respuestas a esta última pregunta son esenciales para acabar de perfilar el nivel de explicación intencional exhibido por el alumno, puesto que, si su contestación es acorde con las respuestas anteriores (él hubiera hecho lo mismo, no le extraña ese comportamiento) consolida el nivel obtenido hasta entonces, y si no es acorde (él hubiera hecho otra cosa, le sorprende que hubieran actuado así) ese nivel inicial descende o asciende generalmente un escalón. Tomemos de nuevo el ejemplo anterior, al alumno en cuestión le habíamos asignado en principio el nivel II (estereotipos generalizados) dado que su respuesta a la primera parte de la pregunta da a entender que, en su opinión, Bailly se comportaría como un revolucionario frío y despiadado con el rey. Continuemos analizando sus posibles respuestas, ahora al segundo apartado ("¿qué hubieras hecho tú en el lugar de Bailly?"): si su contestación refuerza la opinión que ha expresado antes (él se hubiera comportado también fría y secamente), la respuesta es definitivamente calificada en el nivel II; si opina que su comportamiento personal habría sido más diplomático pues Luis XVI sigue siendo el rey y no se le debe humillar, entonces la respuesta se asigna al nivel intermedio II-III, ya que manifiesta claras vacilaciones entre ambos niveles de explicación. Lo contrario también ocurre con frecuencia, es decir, un alumno que elige la opción (b) y además la justifica coherentemente por lo que la respuesta se califica de momento con el nivel III, pero que en la pregunta siguiente responde, por ejemplo, que si él hubiera sido el alcalde habría puesto en su sitio a aquel monarca que no había dudado en mandar al ejército contra su propio pueblo (o sea, una respuesta calificada con el nivel II); en este caso la calificación final es también de nivel intermedio II-III. Pese a que teóricamente caben otras muchas combinaciones entre las respuestas (por ejemplo de niveles intermedios II-IV, II-V y III-V), en realidad es muy poco probable que eso llegue a ocurrir, pues las dudas entre opciones tan diferentes o no se producen o, si se producen, bordean ya la contradicción y la incoherencia, en cuyo caso serían calificadas con el nivel I. De hecho en nuestros ejercicios este tipo de respuestas ha sido a efectos prácticos inexistente, aunque hemos encontrado algunas respuestas, muy pocas en verdad, que parecían oscilar entre los niveles II y IV. En síntesis, el procedimiento seguido para evaluar y calificar con un determinado nivel las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario ha sido éste:

1º Se le asigna el nivel de la escala correspondiente a la opción que el alumno ha elegido entre las tres posibles respuestas.

2º Esa calificación se ve reforzada o modificada por la respuesta a la pregunta 6 (a). En caso de contradicción esta última respuesta prevalece sobre la opción elegida antes.

3º Finalmente, la respuesta a la pregunta 6 (b) confirma o modifica en un punto (hacia arriba o hacia abajo de la escala) el nivel de explicación conseguido anteriormente²⁸.

Unas breves consideraciones, antes de pasar a la descripción de los niveles de explicación, para recordar ciertas características de esta escala, que lógicamente comparte con la jerarquía sobre explicación causal utilizada en nuestra investigación. En primer lugar, la escala es de naturaleza eminentemente *descriptiva*, o sea, nos dice cómo son las explicaciones de los alumnos, no por qué son así, no obstante, hay que añadir que la sencillez y la lógica de su gradación hacen que resulte altamente indicativa de los esquemas y procesos mentales que el alumno pone en juego en cada nivel para dar sentido a los hechos que trata de explicar. Por otra parte, la escala es *jerárquica pero no evolutiva*, o sea señala una progresión evidente en el aprendizaje, pero de ninguna manera establece que haya que pasar sucesivamente por todos y cada uno de los peldaños para llegar al nivel más alto de la misma; más bien al contrario, podría decirse que se dan saltos de nivel con gran frecuencia, entre otras razones por las diferencias de conocimiento y familiaridad con los problemas y hechos históricos que debe explicar. Con todo, pese a esa variación en el nivel de las respuestas que muestra cada alumno, hay una razonable estabilidad y, lo que es más significativo, dicha estabilidad va creciendo a medida que las respuestas se mueven dentro de la franja alta de la escala. La jerarquía es también *simplificada*, pues hay algunas respuestas de difícil clasificación, como se ha explicado hace un momento, para las que la simple asignación a uno u otro nivel no recoge toda la riqueza de matices y reflexiones que hay en ellas. Pese a todo, hay que decir que nuestra escala, gracias a la incorporación de niveles intermedios y a la simplicidad de los criterios de calificación utilizados, es más dúctil y comprensiva que otras para recoger las diferencias y matices que aparecen en las explicaciones intencionales o empáticas de nuestros alumnos.

NIVEL I: INCOMPREENSIÓN Y CONFUSIÓN

Las diferentes jerarquías que hemos manejado nos ofrecen dos tipos de respuestas, ambas características de este primer nivel de la escala. Las dos tienen en común una clara incomprensión de los hechos y, por consiguiente, son reflejo de la incapacidad del alumno para dar una explicación coherente, aunque sea en grado mínimo, de tales hechos. El origen de la incomprensión, es diferente en uno y otro grupo de respuestas.

²⁸ Puede consultarse el **Apéndice IV** donde se ofrecen, para todas las preguntas, el tipo de respuesta que en nuestra opinión habría sido apropiada.

Entre las primeras, hay incompreensión desde el momento en que el alumno, como señala Shemilt, no ve necesario considerar los motivos e intenciones de los agentes históricos a la hora de explicar las acciones de éstos²⁹. Además, en la gran mayoría de respuestas de este tipo los alumnos asumen, de forma más o menos explícita y consciente, la inferioridad intelectual y moral de nuestros antepasados. Sus actos, costumbres, creencias etc. resultan absurdos, ininteligibles, propios de seres "primitivos", o lo que es lo mismo, propios de personas mentalmente subdesarrolladas. Estas respuestas son más frecuentes en aquellas tareas en las que se pide a los alumnos que expliquen ciertas creencias, actos, etc. que chocan con nuestra sensibilidad actual (ejemplos de rituales mágicos o religiosos, costumbres consideradas "bárbaras", etc.).

No hemos encontrado respuestas³⁰ de este nivel en nuestra prueba, aunque hay algunas que se acercan, como la respuesta que da M^a José a la pregunta de por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego:

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"He elegido la A aunque las otras tampoco me parecen del todo incorrectas.

El pueblo español más marginado creía y pensaba en lo que les habían metido por los ojos sin jamás objetar nada aunque por ello se estuvieran arruinando y vivieran miserablemente. Para ellos reforma no significaba nada, sólo pensaban en ser fieles a a su Rey y a Dios sin preocuparse de nada más transmitiendo estos ideales de generación en generación."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Desde luego que sí: me sorprende y extraña que esas gentes no hicieran nada para poder mejorar su vida. Aunque no lo consiguieran, al menos, tener alguna crítica, alguna protesta, una lucha para conseguir algo.

Aunque con su poco desarrollo intelectual parece convincente que hicieran todo lo que les dijeran sin pensar en ellos y siempre siendo fieles a lo que les decían que lo tenían que ser". (el subrayado es nuestro)

Cuando esta alumna se refiere al "poco desarrollo intelectual" de aquellas gentes, probablemente quiera decir "su incultura", así al menos se deduce de las respuestas -más aceptables- que da en la primera parte de la pregunta, y que ha hecho que, en conjunto, hayamos calificado finalmente la respuesta como de nivel II. En cualquier caso la explicación que nos brinda es elocuente de estas asunciones a las que nos estamos refiriendo. A parte de estos rasgos, la respuesta de M^a José es digna de analizarse con más detenimiento pues tiene elementos aparentemente contradictorios, que dificultan su categorización en uno u otro nivel. Veamos los pasos que hemos seguido hasta su calificación final como respuesta de nivel

²⁹ SHEMILT, D., Op. cit., 1984 p .51

³⁰ Se recuerda al lector que en el **Apéndice VI** podrá encontrar una selección de respuestas de los alumnos clasificadas por niveles de explicación intencional.

II, pues es un buen ejemplo del procedimiento de evaluación utilizado al que nos referíamos unas páginas atrás. Inicialmente, al elegir la opción A, la respuesta se sitúa de partida en el nivel IV de la escala, sin embargo, la justificación que inmediatamente nos hace de su elección hace destacar sobre todo los rasgos "negativos" y estereotipados en la explicación de tal comportamiento: el sometimiento absoluto del pueblo ante el rey y la religión, una explicación que aproxima la respuesta más bien al nivel II. Finalmente la contestación a la 2ª parte de la pregunta nos confirma este nivel: aunque al principio expresa extrañeza, enseguida manifiesta que dada la incultura y pobreza mental de aquellas gentes, es muy comprensible que estén tan sometidos.

Existe un segundo tipo de respuestas que muestran también la incompreensión del problema, pero en este caso, ello es debido a errores de interpretación de la información, confusiones con los datos, etc. y que se manifiestan en incoherencias o contradicciones³¹. También son esporádicas las respuestas de este tipo obtenidas en nuestra prueba. Sirva como ejemplo esta respuesta de Francisco a la pregunta sobre cuáles serían las intenciones de Riego la noche del 7 de marzo de 1820 en Córdoba:

Elige la opción A (Predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Me baso en la introducción que hacen de Riego a comienzos del ejercicio"

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"No intentar proclamar la constitución, para así no haber sido encarcelado"

Tras su respuesta banal a la primera parte de la pregunta, este alumno parece confundir los hechos de 1820 con los de 1823, sobre los que había una mínima información en la biografía de Riego que iba incluida en el texto informativo.

El escaso número de respuestas de este nivel que nos ha proporcionado la prueba no nos permite enriquecer o matizar mejor las características de estas explicaciones. De nuevo nos encontramos con una realidad que ya detectamos en las explicaciones causales: la practica inexistencia en nuestra prueba de respuestas de nivel I, una laguna seguramente explicable por la madurez considerable que muestran ya los alumnos en torno a los 16 años.

³¹ Este es el rasgo que caracterizaría las respuestas de nivel I según la jerarquía que establece P. LEE en "Explanation and Understanding in History" (1978) *op. cit.* , p. 86, jerarquía utilizada para evaluar las respuestas de los alumnos en el ejercicio sobre la batalla de Jutlandia y las decisiones que toma en ella Jellicoe, almirante jefe de la flota británica (ver DICKINSON, A.K. and LEE, P.J : "Understanding and Research", en el mismo libro, p. 102).

NIVEL II: ESTEREOTIPOS GENERALIZADOS

En este nivel los alumnos asignan ya a los agentes históricos intenciones, valores, creencias, pensamientos, etc., pero lo hacen en términos convencionales, es decir, presentándolos como casos particulares de ciertos roles y reacciones estereotipadas de las personas. Manuel, por ejemplo responde así a la pregunta sobre cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI:

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"Elijo esta, porque yo sé que la gente del siglo XVIII, era muy bestia, insultarían al rey habría amenazas, guardias, pero yo no diría que no hubiese muertos. En esa época los guardas eran más bestias todavía, y los pueblerinos, no piensan en la guillotina, sino en el triunfo del liberalismo, para que no les falte el pan de cada día."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Lo he mencionado antes sin darme cuenta que estaba esta pregunta. Me sorprende que no haya muertos, por las razones que anteriormente he dado, no las vuelvo a explicar porque ando muy mal de tiempo."

Una respuesta similar a la anterior, pero ahora escrita por una alumna de COU, es buen exponente de la solidez de ciertas preconcepciones:

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"En el gran descontento general que existía, en todos los acontecimientos revolucionarios que se habían producido contra el rey y los privilegiados. Para la población es la hora de la venganza."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, supongo que es normal, la gente ha aguantado lo inaguantable y ahora necesita comportarse de forma que manifieste su poder y su victoria. La violencia contra el rey, el antiguo opresor, es la forma más característica y, desde su punto de vista, la más adecuada. Actuaron como ellos creyeron que debían hacerlo."

Parecida también, como tantas otras, es esta respuesta que nos da Antonio, en este caso a la pregunta de por qué el pueblo de Andalucía no apoyó a Riego:

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En que la sociedad era muy conservadora, muy religiosa, y con mucho miedo a empezar algo extraño."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, puesto que en España no gustan los cambios, estando muy influenciados por la iglesia y por el poder predominante entonces"

No sólo son los motivos y actuaciones de las personas los que se explican mediante estereotipos, también las situaciones concretas se contemplan de una manera convencional, sin escasas o nulas referencia a los hechos e informaciones concretas que se disponen. Es también Manuel el que nos responde de esta manera a la pregunta sobre los planes de Riego en Córdoba, (un Riego que, en la respuesta de este alumno, más bien parece un héroe del cómic, tan íntegro y sin fisuras nos lo presenta):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Se muestra muy optimista, y muy claro de ideas que es como debería estar Riego en esos instantes. Y ve la victoria cercana.

No le importa el sacrificio que hacen, tan sólo piensa en la gloria final, que compensará. Lo tuvo que ver así, ya que al estar prisionero anteriormente, se daría cuenta de lo que le cae, a las clases bajas. "

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"De primeras, tal y como lo veía Riego; Muy claro, optimista y viendo la victoria muy cercana.

También lo que haría es buscar el aliento del pueblo, someterles a Mitin y una vez convencidos, Sublevarnos, uniéndonos con los países del norte, que nos apoyan. Y levantarnos contra el absolutismo, esperando la victoria, Y luchar con ganas."

Es interesante señalar cómo el alumno desestima los abundantes datos del texto informativo que pueden inducir a pensar que Riego se encuentra en una situación desesperada, o que la causa del liberalismo no despierta en absoluto el entusiasmo de las clases populares; nada de ello es tenido en cuenta, y es que el fulgor deslumbrante de la figura del héroe idealizado, impide ver las zonas más oscuras del cuadro de los hechos.

La resistencia de los estereotipos es a veces tan fuerte que puede llegar, aunque excepcionalmente incluso a hacer su aparición entre los propios expertos, como ocurre con esta respuesta de un alumno de 5º de carrera, sobre el comportamiento del pueblo de París:

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

" Elijo la (a) porque tan sólo dos días después de la toma de la Bastilla los ánimos no podían estar más calmados. La multitud se había convertido en un populacho que dieron muerte a varios soldados e incluso al gobernador el 14 de julio. Es decir, la multitud estaría aún alborotada y no creo que todavía demasiado conforme."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"El comportamiento de la gente me parece el normal dadas las circunstancias en que se dió."

Una característica importante de las respuestas clasificadas en este segundo nivel es su firmeza y estabilidad. En otras palabras, las razones que aduce al alumno, por esquemáticas que sean, están expuestas de manera rotunda, sin fisuras, sin mostrar ninguna duda de que las cosas debieron ser así como las ve. Dicha estabilidad se manifiesta sobre todo a través de la respuesta al apartado (b) de la pregunta 6 que, como se ha explicado unas páginas atrás, tiene por objeto comprobar si hay acuerdo entre sus respuestas o si, por el contrario, aparecen dudas o contradicciones en la explicación global de los hechos. En la mayoría de las respuestas clasificadas en el nivel II, la coherencia de la respuesta en su conjunto es bien manifiesta (él haría lo mismo, no le sorprende esa actitud...). Así hemos podido ver que ocurre en todas las respuestas anteriores, aunque en ocasiones esa coherencia haya que buscarla no en la apariencia formal sino en el contenido real de la respuesta, como en el primer ejemplo de Manuel, quien al decir que le sorprende algo (que no haya muertos a la llegada del rey a Paris), todavía subraya más su concepción esquematizada de un pueblo antimonárquico, tan poco acorde con los hechos.

NIVEL INTERMEDIO II-III

Este primer nivel intermedio recoge las dudas e incluso a veces ciertas contradicciones de muchas explicaciones que no logran superar completamente el desequilibrio entre, por un lado, las concepciones claramente estereotipadas y simplistas que los alumnos proyectan, casi siempre sin pensarlo mucho, sobre los agentes y situaciones del pasado y, por el otro, la constatación de que hay ciertas cosas que no acaban de casar o de que, al tratar de ponerse en el pellejo de aquellas gentes, se ven más reales los hechos y circunstancias de aquel momento, como si dejaran de pertenecer a un mundo en buena medida fantástico o cuando menos sólo existente en el pensamiento. En suma, aún conservando todavía esa concepción estereotipada del protagonista o de la mentalidad colectiva, y esa visión simplista y pobre de las circunstancias que los rodean, las explicaciones de los alumnos incluyen también comentarios, reflexiones, juicios, etc. que abren fisuras y rompen la cohesión características de las explicaciones de nivel II.

Las respuestas de los alumnos ilustran perfectamente estas vacilaciones en uno u otro sentido. Así, por ejemplo al considerar qué pensaría y planearía hacer Riego, Beatriz, elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Por que debería de ser un hombre muy fuerte y confiar mucho en sí mismo para poder lograr que el rey jurara la constitución. Además él vivía con gente de los pueblos y sabía a que tenían miedo."

Sin embargo seguidamente, al responder qué haría en el lugar de Riego, hace un verdadero intento por ponerse en su situación y pensar lo que ella haría:

"Hablar con el pueblo y explicarles lo que ocurría y lo que podía pasar en caso de que consiguiéramos la constitución, y si después de esto no se une la mayoría, hubiera hecho lo que hizo Riego."

Todo lo contrario le ocurre a Salvador en su respuesta a cuál sería el recibimiento que Bailly daría al monarca: de primeras elige la opción B (la postura aparentemente más ecuaníme y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y lo explica así:

"Pienso que Bailly elegiría el (b), ya que es un burgués diplomático y no humillaría al rey. El pueblo ha vencido y ha conseguido la democracia, no necesita masacrar al rey y lo que representa; tampoco lo recibirían con elogios y alegría, pues mandó a su ejército disparar a la población de París."

Es decir, aunque hay un evidente esquematismo en el apelativo de "burgués diplomático", en la opción elegida y en su propia explicación hay signos evidentes de que el alumno proyecta en aquella situación su visión personal, propia de la mentalidad de nuestra época sobre la política ("ha conseguido la democracia") y el comportamiento debido a un rey. Sin embargo, sus estereotipos sobre cómo debieron ser aquellos revolucionarios salen a la luz cuando se le pregunta cómo habría actuado él en el puesto de Bailly:

"Yo hubiera actuado más friamente, imponiendo mis condiciones como representante de los ciudadanos de París victoriosos y que han conseguido poder gobernarse a sí mismos. Quizá con actitud desafiante, pues no creo que halla (sic) que temer mucho del rey."

Curiosamente casi el mismo proceso de pensamiento podemos observar en Sara, una alumna de COU. Su respuesta es además particularmente interesante como ejemplo de cómo a veces la explicación de los alumnos oscila entre más de dos niveles de. En esta ocasión, por ejemplo, Sara nos da una respuesta en la primera parte que muy bien podría ser considerada como de nivel IV, a pesar de que ha señalado la opción B (la postura aparentemente más ecuaníme y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales):

"Creo que la monarquía era todavía una institución de gran poder. Al rey se le había respetado e incluso idealizado. Por ello creo que Bailly intentaría no alagarle (sic) pero tampoco humillarle. Mantener un cierto respeto hacia el rey, pero controlando el gobierno siempre a través de un parlamento."

Sin embargo, como vimos también en el anterior alumno, al responder a la pregunta de qué habría hecho ella en el lugar de Bailly, aparece su verdadera posición, muy condicionada por los principios democráticos de nuestro presente, aunque radicalizada pues elige la opción A:

"No, yo creo que hubiese seguido el punto A. Mi consideración hacia el rey sería la de una persona absolutista que ha limitado la libertad de los individuos. Por tanto le mostraría cómo a través del pueblo se puede conseguir la libertad."

La respuesta anterior ilustra bien lo que decíamos páginas atrás al comentar los criterios de evaluación de las respuestas, a saber, la dificultad a veces de clasificar una respuesta que como ésta, muestra estarse moviendo entre los niveles II, III y IV.

También en las explicaciones sobre hechos históricos colectivos pueden observarse parecidas contradicciones y dudas en las respuestas. Así, por ejemplo, al explicar el escaso apoyo que los pueblos y ciudades de Andalucía dieron a Riego, Natividad escoge la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa su elección:

"Porque la Iglesia siempre ha ido metiendo miedo a la gente con castigos de Dios o de ir al Infierno, la gente en esa época creía mucho en esas cosas y era muy supersticiosa así que hacían más caso a la Iglesia que al fin y al cabo los sacerdotes venían en nombre de Dios que de unos revolucionarios que lo más probable es que no fueran a conseguir lo que querían."

Sin embargo, a la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, el porque seguían haciendo caso a la Iglesia a pesar de que sabían que les estaban mintiendo y que nada más les importaban sus intereses económicos, aunque por otra parte comprendo que también a ellos les interesaban seguir bien que morir por algo que a lo mejor no iba a salir bien."

Una respuesta, sobre todo esta última parte, que evidencia la duda e incompreensión del alumno cuando su mentalidad y visión de la realidad con los ojos de hoy comienza a poner en cuestión la claridad y simplicidad del estereotipo. Como se puede apreciar por estos ejemplos, los niveles intermedios, tanto éste como el III-IV corresponden a explicaciones en estado transitorio, de movilidad, lo que las hace particularmente propicias para que el profesor, apercibido de ello, trate de impulsar y favorecer el paso al nivel superior.

NIVEL III: EMPATIA COTIDIANA

Este nivel explicativo parece caracterizado por dos principales rasgos. En primer lugar, por la presencia indudable de empatía, es decir la capacidad para considerar las probables intenciones de otra u otras

personas, a la hora de explicar sus actos; y, en segundo lugar, por la dificultad para escapar al punto de vista y mentalidad del presente cuando se trata de comprender las intenciones o motivos de los agentes históricos. En otras palabras, hay ya explicación por empatía, pero todavía no se trata de empatía histórica sino cotidiana pues proyectan la escala de valores y la mentalidad de una persona de hoy. Los alumnos aplican los motivos, valores y sentimientos de nuestra época al tratar de explicar las acciones y comportamientos de otras personas en el pasado. Pueden llegar a captar bastante bien la situación y circunstancias específicas del hecho que tratan de explicar, es decir, comprenden perfectamente la situación particular en que se encuentran los agentes históricos, pero al hacerlo actúan como personas de hoy, contemplan el problema como si ocurriera en nuestro mundo, o mejor trasfieren al agente o agentes del pasado nuestra escala de valores, las creencias, motivaciones, etc. de nuestro mundo contemporáneo. Hay por consiguiente intentos de ponerse en la situación de las personas del pasado, pero ningún intento por distinguir cómo podían ver la situación aquellas personas, y cómo la vemos nosotros. El alumno, aplica de manera directa sus experiencia, ideas y recursos explicativos para dar sentido a los hechos. Desde luego se contemplan los motivos e intenciones de las personas, pero son analizados en términos de posibilidades razonables de acción, consideradas siempre desde lo que para nosotros hoy se considera razonable.

Es interesante hacer notar que esta transferencia del punto de vista del presente para explicar las acciones de otras personas en el pasado, tan característica de la *empatía cotidiana*, se manifiesta en las respuestas de nuestros alumnos en dos tipos de errores: por un lado en que se atribuyen a los agentes históricos la mentalidad y escala de valores de hoy, por el otro en que no se es consciente de que aquellas personas del pasado no podían saber, como hoy sabemos, lo que ocurriría después.

El primero de los errores lo podemos observar en la respuesta de Antonia a la pregunta sobre el comportamiento del pueblo andaluz:

Elige la opción C (la postura aparentemente más razonable y próxima a la mentalidad de hoy) y explica así sus razones :

"En principio yo pienso que ellos se mantuvieron indiferentes debido a que por una parte no creían en la monarquía ya que ésta les tenía en la pobreza y la miseria y sabían que iban a seguir así.

Y por otra parte los liberales en la constitución de 1812 no repartieron los grandes latifundios entre los campesinos y por lo tanto desconfiaron de los dos bandos que a fin de cuentas les ofrecían lo mismo pero con distintas palabras."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, ya que todo el mundo y en cualquier tipo de época, la gente va buscando su bienestar, y es igualmente de crítica cuando se la dan una vez, pero no nos cabe la menor duda de que por ese camino no iremos otra vez.

Así pues, yo pienso que su comportamiento fue bueno ya que no iban a conseguir nada ni con los liberales ni con los monarcas. Y se ahorraron muertes."

La respuesta de Antonia no puede ser más elocuente, atribuye a aquella gente lo que, en realidad, son más bien valores y actitudes políticas de hoy en día, a saber, que el principal criterio que parece tener la gente al apoyar una determinada opción política es el criterio económico, idea que queda además totalmente reforzada al negar que le sorprenda la actitud de la gente en Andalucía *"ya que todo el mundo y en cualquier tipo de época, la gente va buscando su bienestar "*.

El mismo error comete J. Manuel, un alumno de COU, que concibe el proceso revolucionario vivido en Francia hace 200 años como un proceso actual de transición a la democracia:

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Ya que es un discurso diplomático y a la vez democrático en el que se hace tomar conciencia al rey de sus represiones e injusticias durante la monarquía absolutista."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Sí, ya que actuar de otro modo sería engañar a un pueblo que ha conseguido su democracia, desembocando en todo lo contrario que sería una dictadura."

Algo muy parecido le ocurre a este alumno de 5º de licenciatura, quien también explica la posible actitud de Bailly tomando sobre todo en cuenta los comportamientos habituales, incluso tópicos, de los políticos:

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"La posición de Bailly es la de un político por lo que tiene que ser diplomático, se encuentra entre la posición de ensalzamiento del pueblo (sic) y la de respetabilidad hacia la figura del rey muy importante en un país monárquico."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Creo que sí"

El segundo error (el no caer en la cuenta de que el los agentes históricos no podían saber cómo iban a desarrollarse los acontecimientos) es más frecuente en la pregunta sobre los planes Riego. En efecto, esta pregunta, a diferencia de las referidas a la revolución Francesa, se diseñó intencionadamente de forma que el alumno conociera el desenlace de los acontecimientos. Es muy característico de las respuestas de este nivel el que los planes y pensamientos de Riego cuentan siempre, como algo ya hecho, con que su rebelión acabe en éxito. La respuesta de Roberto ilustra perfectamente esto que decimos:

Elige la opción A (predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Porque él cuando llegó a Córdoba tenía casi todo a favor, ninguna ciudad se unía a él pero era porque estaban atemorizados, pero sin embargo éstas le prestaban toda la ayuda posible, y el pensó en ir a las ciudades donde la constitución ya estaba declarada y que así se unirían a él y harían más presión sobre el rey. Y como era paciente esperó y al final se unieron muchas ciudades y el rey hizo lo que ellos querían."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Yo me hubiera dirigido hacia el Norte a aquellas ciudades donde estuviera proclamada la constitución e intentar que se me unieran las máximas personas posibles. Y así ir por toda España aunque fuera muy duro y esperar hasta que el rey claudicara."

Otro tanto ocurre en la respuesta de Luis Antonio quien, después de elegir también la opción A, responde en parecidos términos:

"Yo pienso que Riego después de los levantamientos en las ciudades del norte se animo y penso que si todo el pais comenzaba a estar con él el Rey terminaría cediendo."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Despues de saber que hay otras ciudades que me apoyan seguiría hasta el final."

En ambos casos es evidente que el alumno toma como información disponible por Riego aquel 7 de marzo de 1820, lo que en realidad es información historiográfica sólo conocida con posterioridad. Así estos alumnos dan por hecho que Riego tenía perfecta noticia de las rebeliones de La Coruña, Oviedo, Barcelona, Zaragoza, Ocaña, etc. y nunca se plantean, primero, la lentitud de las comunicaciones en aquella época y, sobretodo, la incertidumbre que tendrían las noticias, por lo demás muy escasas, que le llegaran en aquella situación; por no considerar también el tono pesimista que añadiría en esos últimos días de la marcha la percepción particular de un Riego ya desmoralizado seguramente por el fracaso de su expedición. Nada de eso es tomado en consideración por estos alumnos, antes al contrario, lo que debió ser para sus protagonistas una dura y triste experiencia, queda a los ojos del alumno como una aventura con el final feliz típico de un cuento de hadas ("*Y como era paciente esperó y al final se unieron muchas ciudades y el rey hizo lo que ellos querían*").

NIVEL INTERMEDIO III-IV

Tras el nivel anterior de estabilidad y equilibrio en la explicación, nuevamente volvemos a encontrar un nivel con explicaciones caracterizadas por la inestabilidad, las dudas e incluso las contradicciones entre

los distintos apartados de la respuesta. En esta ocasión las explicaciones evidencian ya que el alumno utiliza sus conocimientos históricos para dar sentido no sólo a la situación y las circunstancias que afrontan los agentes históricos, sino también para tomar en cuenta la forma de pensar, hábitos, etc. de estos mismos agentes. Sin embargo, los resultados no son completamente satisfactorios ya que aparecen siempre valoraciones, juicios etc. que traducen la escala de valores y mentalidad propias del alumno y que ellos atribuyen, sin dudarlo, a aquellos agentes. Como se dijo para el nivel intermedio anterior, de nuevo es preciso valorar muy positivamente los esfuerzos que hace el alumno por sacar el máximo rendimiento a su conocimiento histórico e imaginar cuáles serían las ideas, proyectos, etc. que pasaran por la cabeza de aquellas personas en aquel momento histórico. Pero a la vez, será oportuno hacerle consciente de dónde está el origen de sus errores: en su incapacidad para evitar que sus propias ideas interfieran o incluso sustituyan a las que debieron corresponder a los agentes históricos.

En nuestra prueba este tipo de explicaciones lo hemos podido detectar en los cuatro ejercicios de explicación intencional. Así, por ejemplo, Beatriz, al considerar lo que pudo pensar y hacer Riego, no puede hacer más explícita su duda:

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y la C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Es una mezcla de la B y la C.

Yo creo que Riego se daba cuenta del poder que la Iglesia ejercía en las personas.

No debía tener tantos ánimos, pero sí unas ideas claras, que era seguir adelante."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Ser realista, pensar y estudiar las circunstancias. Tener ilusiones pero no subir demasiado alto con ellas. Me inclinaría más por la C."

Por su parte, Ester, nos expone un excelente razonamiento histórico en su explicación del comportamiento de la población en Andalucía ante la rebelión de Riego:

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así sus razones:

"Durante mucho tiempo, y sobre todo en España, la iglesia ha tenido un gran valor entre la población. Incluso en la época actual siguen vigentes algunas creencias supersticiosas que llevan a la sociedad a actuar de forma errónea. Por otro lado la monarquía estaba y está muy arraigada en la mentalidad española. Si ahora, casi dos siglos después se piensa así, en aquella época es muy probable que predominaran estas ideas."

Sin embargo, a la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, sus juicios, perfectamente legítimos por otra parte, están hechos desde una posición totalmente alejada y "superior" sin tener suficientemente en cuenta la mentalidad y circunstancias en que vivía aquella agente:

"Solo la incapacidad de tomar decisiones y la cobardía del pueblo español. Aunque la idea de Riego hubiera sido equivocada, al menos era una salida, era la única solución aparente al problema al que se enfrentaba la nación."

Una respuesta también muy similar a ésta es la que nos ofrece Cristina, una alumna de COU en quien ya pudimos apreciar en sus explicaciones causales, sus buenos conocimientos históricos. Aquí nuevamente, la respuesta podría ser considerada en algunos extremos impecable desde el punto de vista de un historiador actual que juzga desde su "atalaya historiográfica" los comportamientos de los agentes del pasado. La respuesta de Cristina, sobre todo la segunda parte, es muy buena en conocimientos históricos, pero pobre en empatía, en capacidad para entender y explicar cuáles eran los sentimientos y valores de aquellas personas:

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y actitudes políticas actuales) y explica así su elección:

"Me baso en las reivindicaciones (sic) populares. Se necesitaban alimentos con urgencia y realmente no se tenía muy claro quién era el culpable de la penosa situación por la que se atravesaba. Quizás sería el rey o quizá también los nobles y el clero, los causantes de la falta de alimentos ."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"El desconocimiento del verdadero estado de la estructura social y del sistema económico en Francia hacía que la población aún apoyara en cierta medida al rey que se seguía viendo como la persona en la que el poder divino ha sido delegado."

No es por su "desconocimiento del verdadero estado de su estructura social" por lo que el pueblo de París aún apoyaba al rey, por el contrario, era bastante consciente de las injusticias y desigualdades que le atenazaban; apoyaba al rey muy probablemente por una mezcla bastante difusa de tradición, creencias religiosas e incluso sentimientos atávicos. En suma, la respuesta de Cristina oscila entre el nivel IV y el III, en cuanto que utiliza muy adecuadamente sus conocimientos históricos, pero no logra dejar a un lado completamente el punto de vista del historiador que emite un juicio desde el presente.

También en la respuesta de Santiago a la pregunta sobre la actitud que adoptaría el pueblo de París durante la visita del monarca el 17 de julio de 1789, se aprecian sus dudas y vacilaciones entre las distintas opciones al tratar de imaginar la actitud más probable:

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y actitudes políticas actuales) y explica así su elección:

"He elegido la (b) por considerarla más afín a una sociedad hasta ese momento monárquica y religiosa, por lo tanto algunos 'Viva el rey', pero transformada por el hambre y las ideas de la Ilustración 'Pan' 'Abajo el Absolutismo'. El atributo de 'restaurador de las libertades' a Luis XVI me ha hecho rechazar la (C). La (A) es también muy posible pero la (b) hace referencia a resquicios monárquicos que naturalmente debían quedar."

Y, curiosamente, es de nuevo al preguntarle si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, cuando vuelven a aparecer unas reflexiones acordes con nuestra mentalidad contemporánea, sin tomar ahora en consideración las actitudes monárquicas tan arraigadas todavía en el pueblo de París:

"Me parece inadecuado el recibimiento al rey, creo que quizás la indiferencia habría concienciado más al Rey del fracaso de sus sistema"

NIVEL IV: EMPATÍA HISTÓRICA RESTRINGIDA

En este nivel las respuestas de los alumnos manifiestan ya una comprensión no sólo de la situación y circunstancias particulares en las que se encuentran los agentes históricos, sino también de los motivos, intenciones y puntos de vista de éstos. A diferencia de los niveles anteriores, ahora se acepta ya plenamente que el punto de vista del pasado puede ser distinto al nuestro y se intenta comprender los actos de aquellos hombres y mujeres mirando a través de los ojos de su mente. Esto último se logra cuando el alumno toma de la información disponible, pero también de sus propios conocimientos históricos, datos sobre las experiencias, planes, intenciones, carácter, etc. de dichos agentes históricos.

Podemos decir, por consiguiente, que este nivel señala ya el grado máximo de explicación intencional: las acciones humanas en el pasado se explican atendiendo tanto al marco de circunstancias que rodean a los agentes, como también a la personalidad, carácter y mentalidad de esos mismos agentes.

Sin embargo, dentro de estas explicaciones, como decimos correctas en principio desde un punto de vista histórico, parece oportuno distinguir aún dos escalones: uno -el nivel IV-, caracterizado por unas explicaciones todavía limitadas, algo raquíticas, que no logran salirse del marco estricto de la situación que tratan de explicar, y otro -el nivel V-, en el que las explicaciones están hechas con una perspectiva más amplia, que permite situar los hechos en el marco más general de las creencias, costumbres, valores, etc. que caracterizan a una época. La diferencia entre uno y otro nivel viene dada sobre todo por la mayor o menor riqueza y complejidad de conocimientos históricos. En el nivel IV, del que ahora nos ocupamos, tales conocimientos son escasos y, por ello, el alumno puede señalar pocas, aunque válidas, conexiones significativas entre los hechos históricos que intervienen. Sus respuestas pueden llegar a parecer, incluso,

simples y esquemáticas, lo que no quiere decir, ni mucho menos, estereotipadas: los agentes no son figuras o tipos convencionales e intemporales, sino seres humanos con la mentalidad y los valores de su época. A veces puede ocurrir, como se destaca en el tercer nivel propuesto por el tribunal de exámenes británico SREB³², que los alumnos tienden a atribuir de forma simplista a todas las personas de una época una misma forma de pensar y sentir, sin apreciar las diferencias individuales. Sin embargo, no nos parece que éste rasgo sea tan relevante como para definir y caracterizar este IV nivel en función del mismo, como hace el SREB.

Las respuestas de este nivel que nos ha deparado nuestra prueba son siempre respuestas muy coherentes en sus distintos apartados. En ocasiones, son explicaciones muy valiosas y acertadas, a pesar de un tono a veces algo infantil, como en la respuesta de Natividad sobre los planes de Riego:

Elige la opción C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Creo que es la (c) porque Riego y los que le seguían estaban cansados y tendrían muy malas pintas, estarían muy desmoralizados y asustados por el ejército que les venían siguiendo, creo que Riego por mucha fe que tuviera en otros pueblos de Andalucía sabría que les iban a recibir igual que en Córdoba silenciosos y asustados. Es razonable que pensara que estarían mejor como guerrilleros."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Creo que hubiera actuado igual que en la (C)."

Otras veces, como en esta respuesta de Elena a la pregunta sobre la actitud del pueblo andaluz ante la expedición de Riego, la explicación conserva aún un tono algo maniqueo que nos recuerda el esquematismo del segundo nivel. Aunque simplista y poco matizada, la respuesta es sin duda una explicación histórica válida, pues queda patente el esfuerzo genuino por ver en aquellas gentes a seres humanos como nosotros, que vivieron en circunstancias históricas muy diferentes:

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Creo que la opción (A) es la más correcta. El pueblo estaba bastante dominado por la iglesia y el gobierno, y temían cualquier tipo de castigo, (ya que habían sido conocedores de más de uno), por parte de estas gentes e inquisiciones.. Sólo conocían una forma de vida: la inferioridad ante la iglesia y el Rey, y cualquier intento de sublevación ante ellos era muy temida y casi impensable para los campesinos pobres, temiendo quedarse sin nada en absoluto."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

³² SREB: *op. cit.* , 1986.

"No, porque ésta gente había recibido una educación desde muy pequeños que venía de generaciones pasadas, y su comportamiento era únicamente el reflejo de sus temores, que podían más que cualquier idea de revolución.

El miedo a los castigos, divinos o terrenales les hacía 'aguantar' su penosa situación social y económica."

En relación con el ejercicio sobre la Revolución Francesa, son muy escasas las respuestas que llegan a este nivel, sólo unos pocos alumnos de 2ºA logran darnos respuestas que asumen el todavía fuerte arraigo de la monarquía en las actitudes y comportamientos del pueblo francés aún después de haber estallado la revolución. La respuesta de José Mª en la pregunta sobre la actitud de Bailly es de las pocas que escogen la opción C, con todo y con eso, las resistencias asoman al final y nos asegura que, pese a todo, no adularía al monarca:

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Me baso en que si la población francesa era profundamente monárquica y tenían un sentimiento de devoción y filial hacia el rey (como según dice el texto informativo) Bailly seguramente como hombre culto y razonable no hubiera humillado a su rey, aunque estuviera en contra de sus ideas."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Posiblemente hubiera actuado de una manera educada, respetándole y sin humillarle; pero en ningún momento le hubiera adulado."

La respuesta de Juan Carlos a la pregunta sobre el recibimiento que daría a Luis XVI el pueblo de París es digna de transcribir porque aun cuando en las primeras frases parece traslucirse unas justificaciones más propias nuestra mentalidad actual, el alumno distingue con total claridad que una cosa son nuestras ideas y actitudes políticas y otras muy diferentes las de aquella época:

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"El pueblo francés tenía una gran devoción hacia el rey, pero sus actos les habían defraudado, no tenían una total confianza en él, pero al acceder a la democracia ya se le podía aceptar."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, después de que el rey mandara al ejército que atacara al pueblo, actualmente no se le perdonaría, por mucho rey que fuera, antes debido a la devoción que le profesaban, quizás sí sería aceptable."

La característica distintiva de este nivel es la capacidad, o mejor, la disposición para y el intento de situar la explicación de los hechos en un cuadro más amplio. Lo importante para evaluar una respuesta como de nivel V no es tanto el resultado obtenido, que depende en gran medida de la información y los datos disponibles, cuanto de la estrategia de explicación. Por un lado, queda perfectamente clara la distinción entre lo que el agente histórico podía conocer y lo que nosotros, o el historiador, podemos saber hoy; entre la mentalidad, valores, preocupaciones, etc. de la época y la mentalidad, valores, preocupaciones, etc. de nuestra época. Por otro lado, el alumno considera la situación y, sobre todo, la perspectiva del agente teniendo en cuenta las circunstancias generales de su época y, en especial, la mentalidad, valores, creencias, etc. característicos de ese momento histórico. Ambos son rasgos que ya están presentes en el nivel IV anterior, pero son ahora mucho más conscientes y explícitos en la mente del alumno. Junto a esto, el aspecto que mejor distingue las respuestas de este quinto nivel es la disponibilidad de una más abundante y rica información histórica; ésta permite al alumno -en este caso más bien al experto- hallar más y mejores conexiones entre los hechos históricos (es decir, conexiones más ricas en significados), por ejemplo, determinadas ideas e intereses de un sector de la población pueden relacionarse con las condiciones materiales, con las corrientes científicas e ideológicas, con las tradiciones culturales, religiosas, estéticas, etc. De esta manera la explicación se inscribe, de manera más o menos explícita, en un marco interpretativo que establece prioridades y da coherencia y unidad a ese conjunto que forman los datos históricos interrelacionados.

Sólo entre los alumnos de 5º de carrera se encuentran respuestas de tan alto nivel. Como ejemplo de ellas se han seleccionado estas dos pertenecientes a un mismo alumno. En relación con el comportamiento de Bailly con ocasión de la visita de Luis XVI a París, el 17 de julio de 1789, responde así:

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Bailly a pesar de ser un revolucionario, no estaba en contra del Rey. No era un republicano, y al igual que muchos de sus compañeros, pensaban que el monarca tenía que estar a su lado, y que las reformas tenían que ser aceptadas por él. El pueblo tampoco era contrario al Rey, en estos primeros momentos."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Quizás sí, pero para mí es muy difícil determinar si ese comportamiento es el adecuado o si yo hubiera actuado de otra manera. La razón es que yo me sé el final de la historia, y mi mentalidad es la de alguien de finales del siglo XX, y no de finales del XVIII. No obstante, haberle puesto las cosas difícil al Rey, no sería muy inteligente, ya que el pueblo creía en él, y muchos de los miembros de la Asamblea Nacional. Además las reformas hechas con la aprobación real tendrían más adeptos dentro y fuera de Francia."

En su opinión la actitud del pueblo de París sería la siguiente:

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Pienso y creo que el pueblo llano, que es quien protagoniza las revueltas, protesta por los privilegios y el hambre. Pero no son antimonárquicos, ni republicanos. El Republicamos (sic) nace más tarde, cuando el Rey manifiesta su recelo ante los elementos revolucionarios. Pero los pueblos en general, y la gente llana en el s. XVIII, quiere a su rey, y están a favor de él."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, París era un polvorín amenazado por el hambre, y el miedo a un ejército que se concentra alrededor de Versalles. Las algaradas se producen, pero hay principios que se respetan y uno de ellos es el Rey."

No hemos encontrado respuestas de este nivel entre los alumnos de 2º de Bachillerato, como por otra parte era lógico esperar; sin embargo, hay alumnos, todos en verdad con destacadas aptitudes intelectuales, que dan respuestas en las que se incluyen reflexiones o matices que apuntan ya a una superación de esa explicación restringida al marco estricto de los acontecimientos, propias del nivel IV. Obviamente, desde el punto de vista del historiador profesional, son respuestas todavía escolares, pero sin duda dignas de una especial valoración. Magdalena, por ejemplo, una alumna particularmente reflexiva y estudiosa, contestaba así a la pregunta sobre los pensamientos de Riego en Córdoba:

Elige la opción C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Riego pensaría así porque se daba cuenta de toda la realidad que había a su alrededor. La gente estaba atemorizada ante lo que estaba pasando y los soldados sin esperanzas. El poder de los nobles y la iglesia parecía tener mucha más importancia que las 'extrañas' ideas de igualdad que ellos prometían."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Creo que hubiese intentado continuar, pero antes o después hubiese cedido por la presión, y el desengaño ante un pueblo que prefería la desigualdad y los privilegios a arriesgarse y luchar por sus derechos. Hubiese sido muy frustrante el luchar por los demás y que encima ellos mismos te castigasen con su indiferencia."

Son de destacar sobre todo los últimos comentarios, en los que sorprende la madurez que muestra esta alumna al intentar asumir la posición de Riego e imaginar racional y emotivamente las reflexiones y preocupaciones del personaje.

Por su parte, Eduardo, nos da una respuesta algo más limitada en su explicación de la actitud del pueblo de Andalucía:

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"(A) porque la sociedad aceptaba estas ideas que se transmitían de padres a hijos no como un sometimiento sino como una forma de vida."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No. El pueblo confiaba en el rey. Así se demuestra cuando Fernando VII viene a España recibido por un pueblo jubiloso. Las gentes solo estaban informadas por la iglesia; y la iglesia les ayudaba con sus hospitales y casas de acogida. Es lógico que a los campesinos les agradara la iglesia, y no quisieran su mal."

Pese a la simplicidad de esta respuesta, son dignos de destacar dos pequeños destellos de madurez, uno en la primera frase, cuando nos dice que se aceptaban esas ideas *no como un sometimiento sino como una forma de vida*, una frase con un profundo sentido histórico a pesar de su aparente sencillez; el segundo detalle es la referencia a la acogida jubilosa que dispuso el pueblo español a Fernando VII a su vuelta de Francia, que este alumno aduce con objeto de argumentar su afirmación sobre la fidelidad popular al monarca.

Finalmente Javier, aunque inicia su respuesta con una primera parte que nos recuerda bastante las explicaciones estereotipadas del nivel II, acaba haciendo una distinción de gran madurez entre nuestra mentalidad y la de la época:

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Porque en España desde hacía ya mucho tiempo la iglesia y la religión habían tenido un gran dominio sobre la población. Por tanto si Dios dice esto, habrá que aguantarlo, por muy mal que se esté (para eso es Dios)."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Desde la mentalidad que tengo yo ahora, he de confesar que me parece todo extraño. Sin embargo, conociendo el dominio eclesiástico de la época, se puede decir que su comportamiento es totalmente lógico.

Como hicimos al tratar la explicación causal también ahora, al finalizar la descripción de los niveles de explicación intencional, es conveniente resumir en un cuadro sinóptico (véase a continuación la **Tabla 4.15**) las características de cada nivel de respuesta en los diferentes ejercicios de la prueba.

(hasta 4.6.2.)

CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo, en sus páginas introductorias, señalábamos cuatro grandes objetivos como preocupaciones principales del mismo; es razonable que lo concluyamos ahora tratando de ver en qué medida hemos podido dar respuesta en este trabajo a tales cuestiones.

OBJETIVO 1º: *“Analizar las características particulares que presenta la explicación en historia, distinguiendo el papel que juegan en ella los conceptos y los procedimientos explicativos causales e intencionales”.*

Fue en el **Capítulo 2** donde tratamos de responder de manera expresa a esta cuestión, por lo que, para no ser repetitivo, remito directamente a las conclusiones de dicho capítulo al lector que encuentre insuficientes algunas de las consideraciones que a continuación se exponen.

Tomamos como punto de partida, una concepción de la disciplina que trata de asumir, en la dirección señalada hace años por E. H. Carr, algunas conocidas paradojas que, en mi opinión, manifiestan la riqueza de nuestra disciplina (sociedad/individuo, regularidades/particularidades e hipótesis teóricas/datos empíricos). El estudio de algunos de los trabajos más relevantes en torno a las explicaciones históricas en sus distintas modalidades (basada en leyes, causal, intencional y narrativa), nos hizo ver que, en principio, esas modalidades o enfoques no eran necesariamente incompatibles entre sí, siempre y cuando se escogieran en cada caso ciertas interpretaciones y no otras. Así, por ejemplo, a propósito de las explicaciones basadas en leyes, vimos aceptables las tesis de M. Bunge y rechazables las de C. Hempel, o en relación con las explicaciones intencionales, consideramos inapropiadas la interpretación intuicionista de Collingwood y la racionalista de Dray, pero no la “construcción empática” propuesta por D. Shemilt. Con objeto de analizar en la práctica historiográfica la adecuación de estas interpretaciones metodológicas, se estudió el “funcionamiento” de las mismas en dos obras históricas, suficientemente conocidas (*La quiebra de la monarquía absoluta*, de J. Fontana y *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23*, de J. Torras). Este análisis afianzó nuestra idea de la estrecha conexión entre las distintas estrategias y recursos de los que el historiador se sirve en sus explicaciones. Fruto de todo ello, llegamos al final del capítulo proponiendo un modelo provisional de explicación histórica, formado por tres grandes componentes:

- *Hipótesis y conceptos interpretativos*
- *Procedimientos de explicación (multicausal e intencional)*

- *Discurso histórico (narrativo, analítico, ...)*

Los tres elementos anteriores forman, a nuestro parecer, una estructura integrada en la que cada uno desempeña funciones complementarias. Un rasgo muy destacado del modelo es su unidad; tanto es así que puede afirmarse que los tres elementos se encuentran siempre presentes en toda explicación histórica. Ahora bien las variantes que aparecen en algunos de esos elementos (los procedimientos de explicación multicausal y los de explicación intencional, así como el discurso narrativo y el analítico) pueden aparecer juntos o separados en la explicación de determinados hechos. En cualquier caso, lo importante es, en mi opinión, la presencia constante de los tres componentes y la estrecha trabazón entre los mismos, formando ese compleja simbiosis conceptual y metodológica que constituye la explicación histórica.

Las *hipótesis y conceptos interpretativos* (por ejemplo, “Revolución liberal burguesa”) orientan y dibujan el marco explicativo básico, es decir, proporcionan los criterios para seleccionar las relaciones de determinación principales en el análisis multicausal de los hechos ocurridos. A su vez, ofrecen el marco conceptual necesario sobre las formas de vida, mentalidad, creencias, etc. de cada época y sociedad histórica, desde el que interpretar las intenciones, intereses, actitudes, etc. que pudieron subyacer a los actos de individuos y colectividades en el pasado.

Los *procedimientos de explicación multicausal* han quedado definidos como un conjunto de operaciones intelectuales mediante las cuales descubrimos relaciones de determinación entre los hechos históricos que nos permiten dar sentido a lo acontecido. Esas relaciones de determinación no son necesariamente causales (en el sentido que Bunge da a “causa” como condición externa y eficiente): las hay también estadísticas, estructurales, dialécticas, etc. Entre las operaciones características que implica la explicación multicausal, destacamos especialmente éstas: la identificación y selección de los factores más relevantes, el análisis de la red de conexiones e interacciones entre los factores y la evaluación de la importancia relativa o grado de determinación de cada factor.

Los *procedimientos de explicación intencional* son también operaciones intelectuales, aunque -y esto es algo sobre lo que conviene poner énfasis- en las que está también presente la actitud de la tolerancia. En efecto, aunque comprender a otros por empatía no implique en absoluto tener que compartir sus ideas, sentimientos, etc., no cabe duda de que es necesaria una disposición a aceptar lo que de racional pueda haber en ellas, lo que necesariamente conlleva desarrollar una cierta actitud de tolerancia. Entre las operaciones que incluimos en los procedimientos de explicación intencional, hemos distinguido en especial estas dos: por una parte, la determinación de la situación en la que el agente o los agentes actuaron (sus circunstancias, medios disponibles, alternativas, intereses,...) y, por la otra, la adopción del

punto de vista de dichos agentes (su mentalidad, concepción del mundo, actitudes,...) para inferir las razones o motivos de sus actos.

Finalmente, el tercer elemento de nuestro modelo explicativo, *el discurso histórico (narrativo, analítico, ...)* materializa la explicación histórica dando cuerpo y expresión definitiva a las tesis explicativas de fondo y a las operaciones de la explicación multicausal e intencional. Dentro del discurso histórico, la *narración* cumple además la importante función de explicar los hechos de breve duración o pasajeros, es decir, los acontecimientos, situando su sucesión más o menos ocasional en el marco explicativo general donde cobran así pleno sentido y significación. A pesar del papel decisivo que el discurso histórico tiene en la explicación histórica, creemos que la educación secundaria, y especialmente su etapa obligatoria, no es el lugar más apropiado para su enseñanza; queremos decir con ello que mientras que parece necesario enseñar los rudimentos del análisis causal a esos alumnos, con objeto de que entiendan la historia, no parece necesario enseñarles cómo *se escribe* la historia. Con todo, los profesores de estos niveles haremos bien en no menospreciar la importancia de este elemento de la explicación: siendo como es el formato o envoltorio final que, bajo la apariencia a veces de un sencillo e incluso ameno relato, encubre y da forma a todo ese complejo, conceptual y metodológico, que constituye la explicación histórica, el discurso narrativo a menudo impide ver toda la dificultad que tras él se encierra.

Las conclusiones anteriores sobre nuestro modelo integrado de explicación nos permiten comprobar que, por lo que se refiere a la historia -aunque imaginamos que en este aspecto no debe grandes diferencias entre las materias- existe una estrecha conexión entre los tres tipos de contenidos de enseñanza que se contemplan en el nuevo currículo obligatorio: conceptos, procedimientos y actitudes. Aunque es necesario distinguir la especificidad de cada uno y llevar nuestro análisis hasta donde sea posible diferenciar el papel que cada uno tiene, no por ello hemos de dejar de reconocer la estrecha simbiosis que forman en lo que denominamos conocimiento. Al menos en la explicación, que puede ser considerada como rasgo central del conocimiento, la unidad de conceptos, procedimientos y, también, actitudes ha quedado muy manifiesta. Tras el análisis de los componentes de la explicación histórica, el paso siguiente en nuestro estudio quedaba nítidamente fijado en el segundo de los objetivos señalados en la Introducción:

OBJETIVO 2°: *“Investigar empíricamente el efecto que tiene en el aprendizaje de la explicación histórica la enseñanza de los conceptos e hipótesis interpretativas, por un lado, y los procedimientos de explicación causal e intencional, por el otro”* .

El análisis de las repercusiones que produciría en el aprendizaje de los alumnos la instrucción en conceptos y procedimientos ha sido el eje o “leit motiv” principal de nuestro trabajo. Ya desde el primer capítulo situamos esta cuestión en el contexto de la trayectoria seguida por la didáctica de la historia durante estos últimos 20 años. Como se mostró a lo largo de aquellas páginas, el papel de los conceptos y procedimientos explicativos en la comprensión de la historia por los alumnos, es sólo una parte del debate más general en torno a la presencia de los conceptos y los métodos o procedimientos en el currículo de historia. Como allí se vio, las respuestas más recientes se encaminan claramente hacia soluciones integradoras que den cabida a ambos elementos. Con objeto de avanzar aclarando aspectos de tal integración, decidimos investigar en particular sobre las interacciones que los dos tipos de contenido podrían tener en el aprendizaje de la comprensión histórica por los alumnos de educación secundaria.

Tal como acabamos de ver, el capítulo segundo nos proporcionó cierta base epistemológica sobre la que sustentar nuestra investigación y, en concreto, nuestra hipótesis sobre la necesaria conjunción de conceptos interpretativos y procedimientos explicativos en la enseñanza y aprendizaje de la explicación (comprensión) histórica. El **Capítulo 3** nos dio la ocasión de analizar, desde el punto de vista psicológico y didáctico, la sintonía de nuestras hipótesis con los resultados obtenidos por las investigaciones sobre los procesos responsables del aprendizaje, y muy en particular, por las investigaciones sobre el aprendizaje de la comprensión histórica. La revisión bibliográfica y discusión de esos trabajos nos dio el convencimiento de que el desarrollo cognitivo de los alumnos (medido en función de una serie de operaciones generales o estrategias de pensamiento, de acuerdo con los estadios operativos de Piaget) no era la única variable importante en tal aprendizaje. Como han mostrado estudios recientes, es innegable que el desarrollo intelectual general del alumno impone ciertos límites al aprendizaje, pero esos límites dejan dentro un ancho espacio de maniobra, en el que condiciones y circunstancias de diverso orden pueden resultar determinantes. Así, en los últimos años, las investigaciones sobre el aprendizaje en las materias concretas del currículo escolar, muestran que la especificidad tanto conceptual como metodológica de cada disciplina parecen tener un efecto decisivo en la capacidad que muestran los alumnos para resolver con más o menos acierto los problemas de dichas disciplinas. Esto último tiene, desde nuestro punto de vista, una implicación evidente: el papel decisivo en el aprendizaje de la comprensión histórica que ha de tener lógicamente la instrucción en los conceptos y procedimientos explicativos de la historia.

Con objeto de explorar empíricamente esta suposición, bastante razonable por lo demás, realizamos las pruebas que hemos descrito y analizado en el **Capítulo 4**. ¿Qué conclusiones podemos sacar de los resultados obtenidos en ellas? Recordemos brevemente nuestra hipótesis básica: la enseñanza de conceptos y de procedimientos, por separado, produciría aprendizajes en las explicaciones históricas de los alumnos, pero que las mejoras más notorias y significativas se conseguirían mediante la enseñanza

complementaria de los componentes de la explicación histórica. Veamos si los resultados confirman o no estas previsiones.

Aprendizaje de conceptos

Aunque nuestra prueba no pretendía analizar si se lograban (cómo, por qué, en qué circunstancias, etc.) mejoras en la asimilación del concepto de “Revolución liberal burguesa”, era necesario controlar de algún modo esta variable, es decir, que los grupos que recibieron enseñanza de conceptos efectivamente habían mejorado su asimilación de los mismos, con objeto de ver la influencia que ello podía tener en la mejora global de las explicaciones históricas de los alumnos. Nuestros datos en este sentido fueron satisfactorios por cuanto mostraban que los grupos *CP* y *C* obtenían en el *post-test* mejores resultados al respecto que los otros dos grupos. No obstante, es interesante notar que estos dos grupos también mostraron haber mejorado su conocimiento conceptual y ello sólo merced a la realización de ejercicios de carácter procedimental. Esto parece indicar que se puede conseguir un grado interesante de aprendizaje conceptual a través de ejercicios de este tipo (que exigen la aplicación de esos conceptos) y ello sin la “explicación” expresa del profesor.

Explicación multicausal

¿Qué datos aporta nuestro estudio en relación con el aprendizaje de la explicación causal en historia?

Parece digno de destacarse en primer lugar, el hecho de que, de acuerdo con los resultados de éste, no hay aprendizaje de la explicación causal si no hay enseñanza expresa de ésta. A diferencia de lo que hemos visto que ocurría con las nociones conceptuales, donde los alumnos consiguen avances de forma “autónoma”, es decir, a través simplemente de la lectura y realización de los ejercicios, sin ninguna intervención del profesor, en el caso de la explicación causal, los alumnos no parecen aprender nada sólo a través de la realización de los ejercicios. En otras palabras, sin la intervención directa del profesor, sin su expresa indicación de cómo habían de realizarse los ejercicios de análisis causal, no parecen observarse mejoras de ningún tipo. Más aún, los niveles de explicación que exhiben las respuestas de estos alumnos (niveles II y III de nuestra escala) son francamente preocupantes: la mitad de esos alumnos ni siquiera conciben la noción de causa como una relación entre hechos (nivel II), lo cual puede extrapolarse diciendo que, si los profesores no intervienen enseñando de manera expresa la lógica multicausal de la explicación histórica, la mayoría -por no decir la gran mayoría- de los alumnos que acaben la Educación Secundaria Obligatoria (piénsese que los alumnos que realizaron la prueba eran

todavía de 2º de Bachillerato³⁹) no habrán captado ni siquiera los rudimentos de la lógica explicativa de los asuntos humanos y sociales.

Muy en consonancia con lo anterior, hay que hacer una observación que matiza en parte nuestras hipótesis iniciales: llama la atención el hecho de que la instrucción únicamente en conceptos no se manifiesta en el aprendizaje de la explicación causal.⁴⁰ Parece como si la instrucción recibida por los alumnos de 2º de Bachillerato no hubiera sido todo lo profunda que habría sido menester para llegar a aplicar ese conocimiento interpretativo en el análisis causal.

Tanto o más que lo anterior, llaman también la atención algunos resultados del grupo de alumnos de 5º de Licenciatura: numerosas respuestas de este grupo exhiben una combinación un tanto anómala entre, por un lado, un elevado conocimiento conceptual y del contexto histórico y, por otro, una marcada impericia en el análisis de las interacciones entre los factores históricos.⁴¹ Estos dos tipos de datos corroboran, en mi opinión, la idea siguiente: aun cuando el conocimiento conceptual es imprescindible para dar explicaciones causales en historia del nivel más elevado (nivel V), sin embargo ese conocimiento por sí solo no garantiza la capacidad de dar explicaciones históricas aceptables (como mínimo el nivel IV). En este sentido, convendría que también en los niveles universitarios se hiciera conscientes a los alumnos de la particular lógica explicativa de la historia.

Otro rasgo que merece también señalarse es el arraigo que parece tener en todos los alumnos la representación de la red de relaciones entre los factores causales formando una *secuencia unilineal encadenada*. Esta figura gráfica parece ser la forma más “natural” y espontánea de representar las conexiones causales, incluso entre alumnos de cursos superiores, algunos de los cuales explican sus diagramas con bastante acierto y sofisticación. La fuerza que tienen y lo arraigado que está este diagrama en cadena podría tener relación con la propia estructura del relato narrativo, en el que prima claramente la

³⁹ Los alumnos que realizaron las pruebas no cursaban el BUP, sino el Bachillerato General Experimental y, como tal, éste se plantea ya en sus dos primeros cursos como estudios comunes para todos los alumnos, sin distinción entre los que están en Institutos de Formación Profesional o en Institutos de BUP. Sin embargo, aunque los estudios sean los mismos, los alumnos que los cursan en uno u otro tipo de centros siguen manteniendo las diferencias (en intereses, capacidades, motivación, etc.) que hasta hoy distinguen a los institutos de FP y los de BUP. Por consiguiente, nuestro grupos seguían teniendo las características de los alumnos de 2º de BUP, y no pueden tomarse como referencia de lo que serán los futuros alumnos de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

⁴⁰ Como se recordará, el grupo que recibió sólo enseñanza en conceptos no mejoró netamente sus explicaciones causales del pre-test y, por otra parte, el grupo al que se instruyó en conceptos y procedimientos mostró aprendizajes muy similares al grupo que sólo recibió enseñanza en procedimientos.

⁴¹ Para recoger las características de estas respuestas nos vimos obligados a crear unos subniveles intermedios (niveles III-V y IV-V) en los que la primera cifra (III ó IV) indicaba la destreza en el análisis y la segunda (V) el nivel de explicación de tipo conceptual. (Véanse ejemplos de respuestas en el **Apéndice V**).

secuencia cronológica. La combinación de estos dos primeros datos proporcionados por nuestro estudio vendría a decirnos que, si no se intenta corregir expresamente, la mayoría de alumnos que abandonen la enseñanza obligatoria a los 16 años, concebirán la historia como una serie de hechos colocados uno tras otro, y cuya relación no es de determinación, influencia o causa, sino simplemente la que les da el orden de sucesión en que ocurrieron, la relación que tienen entre sí, por ejemplo los días de la semana.

Afortunadamente, sin embargo, nuestro estudio parece dar algunas soluciones para esa falta de comprensión: la enseñanza expresa de los procedimientos de explicación causal tiene repercusiones inmediatas y muy significativas en el aprendizaje (una mayoría de los alumnos que recibieron enseñanza en los procedimientos de explicación causal dieron respuestas que reflejaban suficiente destreza con los procedimientos y que iban acompañadas de explicaciones acertadas sobre las propias respuestas, aunque limitadas a los datos directamente disponibles (nivel IV de nuestra escala). Es importante añadir a esto que, según se desprende de nuestro estudio, no parece requerirse mucho tiempo para aprender este tipo de procedimientos explicativos: piénsese, por ejemplo, que con el grupo que recibió enseñanza en conceptos y procedimientos, sólo se dedicaron dos sesiones a éstos últimos. Y a pesar de ello, el grupo mostró en el *post-test* mejoras muy sustanciales. La importancia del aprendizaje que exhibió nuestro grupo experimental por excelencia adquiere toda su dimensión cuando se comparan con los resultados de los alumnos de COU y 5º de Licenciatura (dos grupos, por lo demás, que de acuerdo con sus programas de enseñanza respectivos tenían bastante reciente el estudio de la Revolución Francesa y, obviamente, con un nivel de profundidad no comparable al de los grupos de Bachillerato). La comparación ofrece un balance ciertamente alentador: si nuestros datos no andan muy descaminados, y no hay indicios de que así sea pues corroboran los de otros estudios e investigaciones sobre este mismo tema, puede afirmarse que la enseñanza de conceptos interpretativos a los adolescentes, siempre que vaya acompañada por una adecuada instrucción en procedimientos de explicación causal -lo que no quiere decir extensa en sesiones de clase-, puede conseguir aprendizajes muy notables en la comprensión-explicación- de la historia.

Explicación intencional

La primera constatación importante que se deduce de nuestra investigación es la directa dependencia que parece haber entre instrucción conceptual y aprendizaje de la explicación intencional. Los resultados son radicalmente distintos a lo que hemos visto que ocurre en el caso de la explicación causal: ahora el aprendizaje se ve favorecido muy claramente por la enseñanza de conceptos interpretativos y apenas nada por la de los procedimientos. Por consiguiente sólo en el caso del aprendizaje de la explicación intencional parece tener consecuencias inmediatas la estrecha relación entre conceptos y procedimientos que constantemente hemos destacado en nuestro modelo explicativo. Las razones han de buscarse, en mi

opinión, en el hecho de que en este tipo de explicación, la influencia que ejercen los conceptos es muy directa y, sobre todo, drástica. En efecto, o se conocen o no se conocen las formas de vida, concepción del mundo, creencias etc. de los agentes y, como es obvio, ello resulta crucial para explicar satisfactoriamente o no sus actos y comportamientos. Por el contrario, a juzgar por los datos de nuestro estudio, no parece tan determinante la enseñanza de los procedimientos, es decir de las operaciones concretas requeridas por las explicaciones intencionales (tener en cuenta lo que el agente pudo saber y lo que no, los medios con los que contaba, imaginar sus pensamientos, intenciones, sentimientos, etc.). Más aún, como vimos anteriormente, la explicación intencional conlleva también una actitud: la disposición a dejar a un lado nuestro punto de vista actual y tomar la perspectiva del agente histórico. En este sentido, podría decirse que los procedimientos de explicación por empatía no parecen particularmente difíciles de aprender, mientras que lo que parece ser decisivo es adquirir el hábito de ponerse en la piel de las personas del pasado. Una implicación inmediata de lo anterior es la importancia que tiene que el profesor sea consciente del papel decisivo que puede tener en fomentar o no en sus alumnos una actitud de tolerancia hacia el pasado, y habituarles a adoptar el punto de vista de los agentes históricos, antes de juzgar a la ligera sus actos.

Otro rasgo que se manifiesta de forma destacada en nuestra investigación es el efecto tan notable que tienen en las explicaciones intencionales las pre-concepciones de los alumnos a propósito de los hechos históricos que intentan explicar. Como era previsible, las pre-concepciones -a veces verdaderos estereotipos- son más resistentes cuanto más conocidos son esos hechos históricos y, por tanto, cuanto más hayan sido mitificados; pensemos, por ejemplo en hechos como el "descubrimiento" y colonización de América, la Revolución Francesa, la guerra civil española, etc. La importancia de los estereotipos es más manifiesta en las explicaciones intencionales que en el análisis multicausal, pues en aquellas la proyección de nuestras valoraciones, prejuicios, etc. sobre los seres humanos de la época pueden condicionar radicalmente nuestra explicación. También aquí las implicaciones sobre la enseñanza parecen obvias: el ejercitar en clase las explicaciones por empatía es un instrumento excelente para desvelar las asunciones implícitas de los alumnos, hacerlos conscientes de ellas para, en consecuencia, poderlas analizar. Por lo mismo, las explicaciones intencionales, al exigir de los alumnos una cierta implicación personal, son también un medio privilegiado para la aplicación de los conceptos interpretativos que están aprendiendo y poner de este modo a prueba la forma en que están siendo asimilados.

Uno de los resultados claves de nuestra investigación y que resulta coherente con lo dicho sobre la importancia destacada de los conceptos en el aprendizaje de la explicación intencional, fue la falta de aprendizaje mostrada por el grupo que sólo recibió instrucción en los procedimientos. A mi modo de ver éste es un dato muy a tener en cuenta por quienes defienden una enseñanza de la historia basada

fundamentalmente en los métodos de la disciplina. Estos resultados, aunque nunca concluyentes, muestran el papel decisivo de la instrucción conceptual en este tipo de explicación.

Como se vio que ocurría en el aprendizaje de la explicación causal donde la instrucción en conceptos y procedimientos específicos se mostró determinante, en el caso de la explicación intencional, ello ha sido todavía más evidente: el grupo que ofrece los resultados mejores y más estables es el que recibió esta doble instrucción (*Grupo CP*), estos alumnos han sido además los únicos que, en conjunto, logran resistir sus propios prejuicios y pre-concepciones sobre la Revolución Francesa. Las mejoras en los aprendizajes son además relevantes, pues pasan de una situación (*pre-test*) en la que en torno al 50 por ciento de los alumnos ofrece explicaciones estereotipadas (nivel II), a otra situación (*post-test*) en la que este tipo de respuestas sólo aparecen en menos del 20 por ciento de los alumnos. La comparación entre los resultados que obtiene este grupo de alumnos frente a los de COU y 5º de Licenciatura sigue corroborando nuestra hipótesis básica sobre el efecto muy positivo de la enseñanza conjunta de conceptos y procedimientos. Dicha comparación muestra, por ejemplo, que el grupo de 2º de Bachillerato consigue mejoras apreciables frente al grupo de COU, si bien éstas no llegan a ser estadísticamente significativas. Como era de esperar, el grupo de 5º de Licenciatura en historia logra unos resultados netamente superiores a los demás grupos, pero se detectan algunas dificultades que sería de interés analizar en otros estudios; concretamente, que según nuestros datos sólo un 40 por ciento de las respuestas manifiestan tener conciencia clara de la distancia mental que separa nuestra época de la Revolución Francesa.

Antes de acabar nuestras conclusiones a propósito del segundo de los objetivos de nuestro trabajo, cabe hacer también algunas puntualizaciones sobre el aprendizaje de la explicación histórica en general. Merecen destacarse, por ejemplo, las ventajas adicionales para la enseñanza de la historia que pueden obtenerse ejercitando en la clase los procedimientos de explicación intencional y también algunos de explicación multicausal (en concreto el análisis contrafactual). En primer lugar, esta experiencia da a los alumnos la posibilidad de asomarse al pasado histórico observándolo como un proceso vivo y contingente, un proceso que tomó el rumbo que ha conducido hasta nuestro presente, pero que muy bien pudiera haber tomado otro distinto. En segundo lugar, ejercitar esos procedimientos facilita también que los alumnos tomen conciencia de la relevancia que la acción humana -colectiva e individual- tiene en el proceso histórico; aunque evidentemente, esa acción se lleva a cabo en unas circunstancias que marcan unos límites y tendencias determinadas, no es menos cierto que dentro de esos márgenes existe una cierta libertad de elección, de donde procede nuestra responsabilidad personal y social frente al futuro.

Por otra parte, tanto el modelo de explicación histórica defendido a lo largo de este trabajo como nuestro estudio empírico, nos invitan a hacer una reflexión global a propósito de las dificultades que, según muchos trabajos e investigaciones, presentaría la comprensión de la historia a los adolescentes y que, a

juzgar por nuestra investigación, no han sido tan evidentes. A mi modo de ver, tal dificultad no tendría su origen sólo o sobre todo en las operaciones intelectuales que exige la explicación histórica, sino en el hecho de que la compleja estructura de dicha explicación se presente habitualmente encubierta por el discurso histórico, especialmente el narrativo, con su falsa apariencia de sencillez. Esta realidad exige del alumno dos tareas sucesivas: en primer lugar, tiene que identificar los factores en juego, delimitarlos con cierta precisión, aislándolos e individualizándolos del cuerpo del texto; entonces, y sólo entonces, estará en condiciones de abordar la segunda de sus tareas: realizar las operaciones requeridas por el análisis multicausal y la comprensión por empatía. Ahora bien, como se habrá podido observar, en nuestras pruebas, al alumno se le daba realizada la primera tarea, es decir, tras la lectura del texto narrativo, éste se encontraba ya hecha una selección de los hechos con los que debía operar; por tanto pasaba directamente a analizar las interacciones de esos hechos, evaluar su grado de determinación, etc. He ahí, posiblemente una gran diferencia entre lo que puede hacer un especialista y lo que puede un adolescente, el primero realiza sin dificultad las dos tareas que señalamos, mientras que el segundo, necesita que se le facilite el trabajo, necesita que su profesor le presente el edificio de la explicación histórica despojado de toda decoración externa y dejando visible su estructura constructiva: desde luego no aprenderá a construirlo pero sí a reconocer sus elementos y apreciar cuáles de ellos sustentan los pesos más importantes de la obra.

OBJETIVO 3º: Proporcionar cierta base empírica para la elaboración de un modelo jerárquico sobre el aprendizaje de la explicación histórica a partir de dos escalas de niveles, una relacionada con los procedimientos de explicación causal y la otra con los de explicación intencional.

Hemos partido de escalas utilizadas en investigaciones anteriores, pero han sido ligeramente modificadas en nuestras pruebas, resultando de ello unas jerarquías sobre los niveles de explicación causal e intencional, en mi opinión, más sólidas y mejor preparadas para su utilización por el profesor. Los resultados creo sinceramente que son positivos: puede decirse que los datos aportados por nuestro estudio precisan con detalle y matizan cada uno de los niveles. A continuación sintetizamos estas dos escalas de aprendizaje

La jerarquía de niveles de explicación causal

NIVEL I: No hay causas, los hechos simplemente ocurren y no hay por qué explicarlos. Las respuestas de los alumnos ofrecen constantes contradicciones, incoherencias y explicaciones tautológicas.

NIVEL II: No hay todavía una noción clara de causa, los hechos aparecen ordenados en secuencia cronológica, pero no relacionados por nexos de determinación de ningún tipo (causa-efecto, interacción dialéctica, etc.) También es frecuente en este nivel la creencia en una suma de hechos que “empujarían” al efecto. Las explicaciones son simplistas y estereotipadas y, en consecuencia, muchas veces los resultados parecen mágicos.

En estos dos niveles mencionados, la sucesión temporal, en serie, de los factores puede dar una idea falsa de conexión en cadena causal; las explicaciones muestran que se trata de factores sin apenas conexión.

NIVEL III: Presencia evidente de la noción de causa como una relación de influencia de un hecho sobre otro. Las conexiones entre los factores son de una sola dirección; predominan las secuencias unilineales en cadena orientadas hacia el resultado final (determinismo de Shemilt). Puede ser considerado un nivel alcanzable por la mayoría de los alumnos de secundaria obligatoria.

NIVEL IV: El alumno concibe ya una interacción compleja entre los factores, así, por ejemplo, es revelador que aprecien claramente la existencia de condicionamientos recíprocos -con nexos de doble dirección- entre los factores. En cuanto al análisis contrafactual, el alumno muestra ya un razonamiento probabilístico consolidado, distingue muy bien el peso diferente de los factores que intervienen. Se trata de un nivel de explicación ciertamente maduro por lo que se refiere al razonamiento, pero todavía pobre en ideas, siempre limitado a los datos disponibles. Es seguramente un objetivo al alcance de la mayoría de los alumnos al acabar el Bachillerato.

NIVEL V: Las diferencias con respecto al nivel anterior son más de naturaleza conceptual que metodológica (relativa a los procedimientos); las explicaciones aparecen ahora perfectamente trabadas y se capta bien toda la complejidad de las interconexiones. El análisis contrafactual es exhaustivo y matizado. En suma, hay coherencia y sutileza en el juicio, que se logran gracias a la aparición inequívoca de un sentido del contexto histórico, a la relación expresa de los datos ofrecidos en el texto informativo con los marcos interpretativos y el conocimiento factual de que dispone el alumno. Este nivel de comprensión es un objetivo que no está al alcance de la mayoría de los alumnos de secundaria, aunque pueda ya apreciarse en algunos alumnos de COU.

Jerarquía de niveles de explicación intencional.

Nuestra jerarquía consta de cinco niveles que podemos considerar clásicos, por aparecer muy contrastados ya en varias investigaciones sobre este tipo de explicaciones. Sin embargo, tras la experiencia obtenida en nuestras pruebas, podemos considerar acertada la inclusión de otros 2 niveles intermedios (II-III y III-IV) a fin de captar situaciones de desequilibrio o inestabilidad en el pensamiento de los alumnos, signo positivo de que intentan resolver sus dificultades y contradicciones. Pese a la complicación que añaden esos 2 niveles intermedios, no cabe duda de su interés a la hora de evaluar con más precisión los aprendizajes de los alumnos, especialmente en una zona (entre los niveles II y III) donde se sitúan sin duda la gran mayoría de las respuestas entre los alumnos de educación secundaria.

NIVEL I: Incomprensión.

Incomprensión de los actos analizados, sentido de superioridad frente a los agentes históricos a quienes se considera intelectualmente “primitivos”, “incultos” etc. Ha sido un nivel muy poco frecuente entre los alumnos que hicieron nuestra prueba, seguramente mucho más extendido entre alumnos de cursos inferiores.

NIVEL II: Estereotipos generalizados.

Los alumnos asignan motivos e intenciones a los agentes históricos, pero lo hacen utilizando “estereotipos”, son personajes de cartón piedra (“un héroe”, “revolucionario violento”, “el pueblo era muy inculto” o el pueblo tenía “sed de venganza”). No hay empatía pero sí un pensamiento muy coherente, sin contradicciones en sus respuestas: no les extrañan tales comportamientos, en su lugar harían lo mismo.

NIVEL INTERMEDIO II-III:

Se mantiene la visión estereotipada del nivel anterior, pero ahora aparecen dudas y contradicciones que son fruto de una incipiente empatía: los alumnos tratan de ponerse en el lugar del agente histórico y, al hacerlo, ven su comportamiento de manera menos tópica y convencional (el pueblo andaluz es muy inculto y está atemorizado, pero no entienden por qué no se rebelan). Podría ser un objetivo mínimo para muchos alumnos durante la Educación Secundaria Obligatoria.

NIVEL III: Empatía cotidiana

Hay sin duda empatía: la explicación de las acciones y comportamientos de los agentes históricos se hace aludiendo a las intenciones y formas de pensar de éstos, pero el alumno proyecta su propio punto de vista, tanto en lo que se refiere a la situación (no se distingue lo que aquel podía saber de lo que hoy podemos saber) como en lo que se refiere a su mentalidad y creencias. Es un nivel

alcanzable por la mayoría de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y, muy probablemente, un nivel mínimo durante el Bachillerato.

NIVEL INTERMEDIO III-IV:

En este nivel sigue habiendo empatía cotidiana, pero hay además valiosos intentos para aplicar su conocimiento histórico a la situación y a las ideas y mentalidad de los agentes históricos. Sin embargo, como en el nivel intermedio anterior, los alumnos no logran resolver muchas de sus dudas y contradicciones (el pueblo andaluz no es simplemente inculto, sino religioso y atemorizado, pero les extraña esa religiosidad y esa fidelidad al rey).

NIVEL IV: *Empatía histórica restringida*

El alumno se pone en el lugar de los agentes, se sitúa perfectamente en la situación y circunstancias de éstos y trata de adoptar su mentalidad y forma de pensar. El alumno es consciente de que se trata de una mentalidad distinta a la suya; pese a todo se aprecia una cierta simplicidad en sus respuestas, aunque no sean confundibles con los estereotipos del nivel II, ya que en estas respuestas los agentes son seres humanos de carne y hueso. Las respuestas de los alumnos son ahora coherentes y sin contradicciones, pero no logran situar en el contexto histórico las ideas y actitudes de los agentes, no las ponen en relación con lo que conocen de la época, la sociedad, etc.

NIVEL V: *Empatía histórica contextualizada.*

Explicación en términos similares a la del nivel anterior pero con dos diferencias importantes: la primera, que el alumno (en realidad ya el especialista) es perfectamente consciente de las diferencias entre su punto de vista y el de los agentes históricos; la segunda, que es capaz de situar en el marco de la época tanto las circunstancias como la mentalidad de los agentes, lo que se pone de manifiesto por las referencias y relaciones que señala entre tales circunstancias y mentalidad, por un lado, y los conocimientos (conceptual y factual) que posee, por el otro. Aunque pueden lograrse buenas respuestas cercanas a este nivel entre alumnos de COU, sólo son generalizables entre alumnos universitarios.

OBJETIVO 4º: *Desarrollar y poner a prueba, en las condiciones habituales de enseñanza, algunos instrumentos de evaluación que permitan a los profesores medir el aprendizaje de la explicación histórica que pueden lograr los alumnos a través del uso que éstos hacen de los procedimientos de explicación causal e intencional.*

Con el último de nuestros objetivos pretendíamos obtener alguna experiencia en el planteamiento de actividades de evaluación con las que analizar y medir el aprendizaje de la explicación histórica. Por este motivo, al diseñar nuestras pruebas, uno de los criterios que se tuvieron más en cuenta fue que los ejercicios pudieran ser fácilmente utilizables por los profesores de enseñanza secundaria en las condiciones normales de la clase. Por consiguiente, además de darnos alguna información sobre la forma como explican la historia nuestros alumnos, nuestro estudio empírico permite también ser analizado como una experiencia sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de la que obtener algunas enseñanzas. Veamos a continuación algunas de las reflexiones que nuestras pruebas nos invitan a hacer en relación con el diseño, características y planteamiento general de las mismas.

El diseño de las preguntas ⁴²

Dentro del diseño de las preguntas para la evaluación del aprendizaje de la explicación histórica, es de interés analizar las pruebas utilizadas en nuestro estudio, tanto en sus rasgos formales como en los de contenido.

En relación con los primeros, creo sinceramente que una de las virtualidades mayores de la prueba ha descansado en el tipo de preguntas utilizadas. Como puede apreciarse comparando los cuestionarios de la prueba piloto y de la definitiva, la diferencia es notable y radica sobre todo en el diseño (abierto, cerrado o mixto) de las preguntas. La gran mayoría de las preguntas del cuestionario definitivo fueron preguntas mixtas, es decir, preguntas que tienen dos partes: una primera, que cierra más o menos rígidamente las posibilidades de respuesta y, la segunda, que propone una o dos cuestiones abiertas para que el alumno pueda desarrollar y matizar sus respuestas anteriores.

A su vez, las preguntas mixtas eran de varios tipos. Hubo algunas cuya parte cerrada constituía una pregunta objetiva clásica (por ejemplo, las había de elección de respuesta múltiple, como las preguntas sobre conceptos, o las preguntas sobre las actitudes y comportamientos de Riego, el pueblo de Andalucía, etc.); otras, en las que la primera parte no estaba completamente cerrada sino que el alumno disponía de cierto margen de libertad, de este tipo fue la pregunta que incluía la elaboración de un gráfico sobre las relaciones multicausales a partir de varios ejemplos orientativos (preguntas semiestructuradas). Además, hubo también alguna pregunta abierta, pero ésta se planteó de forma muy estructurada como, por ejemplo, en la que se pedía al alumno hacer un análisis contrafactual: el problema global (supongamos

⁴² Véase **Apéndice II**

que no se hubieran perdido los mercados coloniales...) se subdividía en tres apartados con objeto de acotar mejor las respuestas y obtener más datos del pensamiento del alumno.

Al contrario de lo ocurrido con las preguntas abiertas utilizadas en la prueba piloto (del tipo "Señala los hechos y circunstancias que creas que fueron causas de..."), las preguntas mixtas o muy estructuradas de la prueba definitiva nos permitieron obtener respuestas mucho más precisas, que permitían distinguir con bastante detalle las capacidades y carencias que mostraba el alumno en sus explicaciones históricas. A partir de esos datos nos fue posible diagnosticar con una mínima base el nivel de explicación causal e intencional de cada alumno. Evidentemente, para facilitar esa labor, el diseño de las preguntas tuvo muy en cuenta las posibles respuestas que los alumnos podían dar, de manera que las alternativas ofrecidas en cada pregunta de respuesta múltiple estaban elaboradas de forma que expresaran los grandes niveles de explicación; así por ejemplo, en las preguntas sobre empatía, la oferta de posibles respuestas se correspondía con los tres niveles básicos de explicación: estereotipos, empatía cotidiana y empatía histórica. En suma, las preguntas con **formato** mixto o muy estructuradas, se muestran especialmente apropiadas para detectar con la mayor precisión el nivel de explicación de los alumnos.

También en relación con el **contenido** de los cuestionarios, creo que nuestra prueba hace algunas aportaciones de interés para la evaluación del aprendizaje de las explicaciones históricas. Las preguntas de la prueba se construyeron tomando como referencia directa los datos que nos aportó el análisis de nuestro modelo de explicación histórica, y en particular, los componentes que hemos caracterizado como procedimientos de explicación causal e intencional. De acuerdo con ese modelo, son esos procedimientos los que establecen la trama de relaciones entre los datos que nos permite explicar, dar sentido, a los hechos históricos: por tanto, el objeto principal de nuestras preguntas no podía ser otro que pedir a los alumnos que descubrieran esa trama de relaciones, es decir, que realizaran las operaciones propias de las explicaciones causal e intencional.

De esta forma el cuestionario se dispuso a partir de la siguiente estructura:

Preguntas de explicación causal:

- Seleccionar los factores que ejercen una función más o menos determinante en el resultado (preg. 1 y 2 de los cuestionarios).
- Identificar las conexiones múltiples que se establecen entre los hechos (preg. 3: gráfico de interacciones causales).
- Análisis contrafactual y evaluación del peso específico de cada factor causal (preg. 2 y 4)

Preguntas de explicación intencional:

- Tener en cuenta la situación y circunstancias objetivas del agente o los agentes, lo que podía y no podía saber, su estado de ánimo, etc. (Aunque se requiere en todos por igual, en el ejercicio sobre Riego resulta más evidente).
- Adoptar el punto de vista (mentalidad, creencias, etc.) de la época y la sociedad, incluido el grupo social al que pertenece el agente o los agentes. (También se requiere en todos los ejercicios, pero se aprecia mejor en los del pueblo de Andalucía, Bailly y pueblo de París).

Es interesante señalar también las dos formas de plantear las preguntas que se han utilizado en los ejercicios para evaluar la comprensión intencional: En la mayoría de los casos, la información que se les daba a los alumnos se interrumpía inmediatamente antes del “desenlace” de los acontecimientos y se pedía a éstos que propusieran los comportamientos o actuaciones de los protagonistas que juzgaran más probables entre varias alternativas posibles. Pero hubo también una pregunta -la referida a la actitud de la población andaluza ante la expedición de Riego- en la que los alumnos tenían información sobre cuál había sido esa actitud, y en consecuencia, se les preguntaba directamente por las razones de la misma. Las dos fórmulas son igualmente útiles, pero en mi opinión, la segunda sólo conviene usarla cuando la actuación o comportamiento que se quiere explicar es claramente sorprendente o extraña a los ojos de los alumnos; si ese comportamiento es más o menos razonable en las circunstancias en que se produce, parece mejor optar por un planteamiento de la pregunta conforme al primer modelo. Piénsese, por ejemplo en el caso del ejercicio de Riego, de haber sabido el alumno que finalmente Riego, convencido del fracaso de su expedición, manda dispersar sus tropas, le hubiera parecido perfectamente razonable su decisión, puesto que entonces resultaría evidente que Riego no estuvo al corriente de los acontecimientos que se producían en otras partes de España. Por el contrario, al serle ocultada esta información nos es posible desvelar cómo contempla el alumno el desarrollo de esos acontecimientos, y hasta qué punto puede darse cuenta de la información con que contó Riego. En cualquier caso, esta forma de plantear los ejercicios de explicación intencional -es decir, ocultando el desenlace inmediato- tiene además la virtud de hacer patente ante el alumno el carácter contingente de los hechos históricos, les obliga a pensar que los acontecimientos pudieron haber seguido un curso distinto al que tomaron.

Hay un último rasgo del cuestionario sobre explicación intencional que conviene resaltar, aunque sea brevemente: las preguntas están formuladas de manera que al alumno se le implica personalmente. Por una parte, el planteamiento de las preguntas incluye siempre que es posible la expresión “imagina que eres” o “supón que eres...”; pero además, una vez que el alumno ya ha seleccionado una posible respuesta y ha explicado su elección, todavía hay una última pregunta que refuerza más esa implicación (“Tú, en

su lugar, ¿habrías hecho lo mismo?”), de esta forma creo que se puede lograr descubrir las asunciones más sinceras del alumno.

Los criterios de evaluación de las respuestas

Es evidente que en la evaluación del aprendizaje, tanto o más importante que el diseño de las pruebas de evaluación son los criterios de evaluación, es decir, las pautas frente a las cuales cotejamos las respuestas de los alumnos y evaluamos el aprendizaje que ha alcanzado cada alumno. No es fácil, ni mucho menos, elaborar estos criterios que, por lo general, adoptan la forma de una escala con descriptores de niveles de respuesta. En relación con el aprendizaje de las explicaciones causales e intencionales, creemos que nuestro estudio empírico ofrece algunas soluciones y experiencias que pueden tener interés. Los cuadros que se ofrecen en las **Tablas 4.5 y 4.15** proporcionan algunos descriptores para distinguir varios niveles de logro en estos dos tipos de explicaciones históricas. Obviamente, nuestra escala ha sido diseñada para una investigación particular, con alumnos en edades muy concretas, por lo que no puede ser generalizable a todos los centros y alumnos; sin embargo, en mi opinión la escala se adapta bastante bien a las posibilidades de respuesta que son habituales entre los alumnos de enseñanza secundaria.

Las escalas de indicadores de nivel de respuesta, cuando van acompañadas de actividades de evaluación acordes, son un excelente instrumento en manos del profesor, no sólo para evaluar y calificar sobre una buena base el trabajo de cada alumno, sino sobre todo para diagnosticar con una mínima precisión el tipo de explicación que muestra cada alumno, las dificultades mayores que encuentra, etc. Disponer de unos criterios de este tipo y, particularmente, de una escala gradual de niveles de logro, es además una condición necesaria para poder atender de forma personalizada a cada alumno, para poder seguir su evolución particular y ayudarlo no de forma genérica sino en aquello que más necesite. Los profesores de la futura enseñanza secundaria obligatoria, al trabajar con alumnos de muy distintas capacidades e intereses, vamos a necesitar seguramente pautas de este tipo para poder atender las distintas trayectorias académicas que sin duda seguirán nuestros alumnos.

A propósito de ésta última observación, me parece oportuno señalar el interés que pareció despertar en los alumnos el sistema de evaluación-calificación utilizado en la prueba. Como se recordará, con objeto de situar nuestra prueba en las condiciones más próximas a la actividad habitual de clase, se anunció a los alumnos que su trabajo en la realización de la prueba también sería calificado, como si de un tema o unidad didáctica cualquiera se tratase. Pues bien, el sistema seguido para evaluar su trabajo y calificarlo se basó obviamente en los resultados que obtenían en los ejercicios realizados, pero la nota de calificación sería proporcional al aprendizaje que mostraran haber logrado entre el *pre-test* y los *post-test*.

De modo que el nivel de respuesta que lograra cada alumno en el *pre-test* marcaba “la línea de salida” individual, en relación a la cual se valorarían los resultados del *post-test*. No es necesario destacar el efecto motivador que esto tuvo, pues todos se sintieron igualmente estimulados por mejorar sus rendimientos; pero sí es conveniente subrayar otra consecuencia tanto o más ventajosa que la anterior: desde el principio, los alumnos supieron a ciencia cierta lo que el profesor les pretendía enseñar y lo que, al final, se les pediría. En este sentido, la realización de una prueba inicial, al comienzo de la unidad de trabajo, una prueba que, además, se corrige y trabaja constantemente en las sesiones de clase siguientes, se mostró como un medio muy eficaz para hacer que los alumnos asumieran los objetivos de la tarea que se les iba a exigir.

APÉNDICE I

Documentación de la prueba piloto

En este apéndice se incluyen los siguientes documentos:

- 1.- La crisis de la Monarquía Absoluta en España. Cuestionario**
- 2.- Los inicios de la Revolución Francesa. Cuestionario.**
- 3.-Las Revoluciones Liberales Burguesas**

LA CRISIS DE LA MONARQUIA ABSOLUTA EN ESPAÑA

CUESTIONARIO

Nombre..... Grupo.....

Curso y grupo..... Edad..... Sexo.....

Estudios del padre..... de la madre.....

Instrucciones para responder al cuestionario

1. Comienza por las Preguntas de conocimiento. Tratan de evaluar lo que sabes sobre el tema. Hazlas antes de leer el texto.
2. Lee atentamente el texto informativo. Si crees que no entiendes bien alguna palabra o frase, no dudes un momento en preguntar.
3. Ahora responde a las Preguntas de comprensión . Pueden tener varias respuestas válidas, por ello no tengas miedo en decir lo que piensas. Lo de menos es acertar, *lo que más importa es tu razonamiento. Por eso, siempre que puedas escribe por qué piensas así.*

PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO

1) ¿Cuál de las frases siguientes define mejor a los Ilustrados? (Señala con un círculo la letra correspondiente).

a) Grupo de intelectuales que criticaron duramente la injusticia social y la tiranía del Antiguo Régimen, creando de este modo un campo de opinión muy favorable a las revoluciones socialistas.

b) Grupo de intelectuales cuya meta principal fue aumentar el nivel cultural de la nación ("ilustrar al pueblo") y acabar con las supersticiones que ellos consideraban causa principal de la infelicidad humana.

c) Grupo de personas cultas que creyeron que la razón y la ciencia impulsarían el progreso y la felicidad humana, por eso promovieron reformas durante el Antiguo Régimen y apoyaron, generalmente desde posturas moderadas, las revoluciones liberales.

d) Grupo de intelectuales progresistas que desde el siglo XVI plantearon una crítica radical a las instituciones y creencias de carácter religioso, como la Inquisición, y de carácter político como la Monarquía de origen divino.

2.Cuál de las frases siguientes define mejor el significado que daban los liberales al concepto de "Soberanía Nacional":

a) Principio político que exige un gobierno representativo elegido por los ciudadanos, incluso si el número de ciudadanos con derecho a voto es una minoría de la población.

b) Principio político que reemplazó a la Monarquía de origen divino por un gobierno representativo, lo que significa sustituir la Monarquía por la República.

c) Principio político que exige que el poder sea ejercido por todos los habitantes adultos de una nación (los ciudadanos) a través de sus representantes en el parlamento.

d) Principio político que exige un gobierno democrático, porque el poder no recae ya sólo en el rey sino en la nación, es decir, en todo el pueblo.

3. De los siguientes "slogans", subraya tres que toda proclama liberal de comienzos del siglo pasado hubiera incluido entre sus reivindicaciones. (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente)

- * Libertad política y de pensamiento
- * Igualdad económica
- * Justicia social
- * Gobierno representativo
- * Cultura para todos
- * Abajo la esclavitud
- * Libertad sindical
- * Igualdad ante la ley
- * Abajo la discriminación racial, sexual, etc.
- * Todo para el pueblo pero sin el pueblo

4. ¿Has oído hablar de Riego? ¿Qué sabes de él?

5. A continuación se presentan dos columnas, una con los rasgos más destacados de las sociedades de Antigo Régimen y la otra con sus equivalentes en las sociedades liberales. Une con líneas sólo los rasgos de una y otra que veas equivalentes.

SOCIEDADES DE A. REGIMEN

SOCIEDADES LIBERALES

Sociedad estamental

Parlamentarismo

Tierras de manos muertas

Igualdad ante la ley

Privilegios aristocráticos

Libertad de comercio

Monopolios gremiales

Clases sociales

Poder de origen divino

Tierras de regadío.

PREGUNTAS DE COMPRESION

1. Haz una lista de los hechos o circunstancias que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en 1820.

- a).....b).....
- c).....
- d).....
- e).....
- f).....
- g).....
- h).....
- i).....
- f).....

2. Ahora trata de distinguir causas a largo plazo o estructurales y causas a corto plazo o coyunturales. Señala con un círculo las letras de la lista anterior que te parezcan de largo plazo.

3. Trata de explicar cómo la pérdida del monopolio comercial con las colonias americanas repercutió en el fin de la Monarquía Absoluta en España.

4. La venta de tierras de manos muertas, que proponía el ministro Garay,

a)¿cómo explicas que pudiera mejorar la productividad agraria?

b) ¿cómo puede explicarse que un rey tan absolutista como Fernando VII aceptara estas medidas de su ministro Garay, siendo tan contrarias a los principios en que se asienta el Antiguo Régimen?

5. Indica qué grupos de la sociedad española apoyaban las ideas liberales y valora lo fuertes y numerosos que eran.

6. Teniendo en cuenta la formación intelectual, la carrera militar y los viajes al extranjero del comandante Riego, ¿cuáles crees que serían sus ideas políticas? ¿qué ventajas vería él en la Constitución del 12?

7. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar del comandante Riego, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar y sentir él:

Son los últimos días de febrero, sigue haciendo frío y estos días además llueve. Os encontrais en Córdoba, ciudad que tampoco os ha brindado el apoyo que esperábais. Por la noche, mientras los

soldados descansan, estás dando un paseo con un capitán, asturiano como tú y amigo de la infancia, además de fervoroso liberal. A él le puedes contar con toda confianza tus planes y sentimientos:

8. Ahora trata de meterte en la piel de uno de los consejeros del Rey en la reunión del 6 de marzo, concretamente eres el obispo auxiliar de Madrid. Eres un hombre conservador y chapado a la antigua, pero no incapaz de ver las dificultades que conlleva seguir manteniendo la situación sin cambios. En tu opinión la mejor solución es que el rey jure la Constitución. ¿Qué razones le darías?

LOS INICIOS DE LA REVOLUCION FRANCESA. CUESTIONARIO

Nombre Grupo:

Curso y grupo..... Edad..... Sexo.....

Estudios del padre..... de la madre.....

Instrucciones para responder al cuestionario

1. Comienza por las Preguntas de conocimiento . Tratan de evaluar lo que sabes sobre el tema. Hazlas antes de leer el texto y procura que tus respuestas sean cortas y vayan al grano.
2. Lee atentamente el texto informativo. Si crees que no entiendes bien alguna palabra o frase, no dudes un momento en preguntar.
3. Ahora responde a las Preguntas de comprensión . Pueden tener varias respuestas válidas, por ello no tengas miedo en decir lo que piensas. Lo de menos es acertar, **lo que más importa es tu razonamiento. Por eso, siempre que puedas escribe por qué piensas así.**

PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO

1) Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el Antiguo Régimen. (Señala con un círculo la letra correspondiente).

a) Tipo de organización política en España hasta la muerte de Franco. Su característica más destacada es la dictadura de ese general y, por tanto, la falta de democracia.

b) Tipo de organización política, económica, social, etc. en Europa, que dura aproximadamente hasta principios del siglo XIX. Su principal característica es el poder y los privilegios de la aristocracia de origen feudal.

c) Tipo de organización política en Francia hasta la Revolución Francesa. Su característica más destacada es el poder absoluto de la Monarquía cuya soberanía es de origen divino.

d) Organización política característica de algunos países en la Antigüedad, como Grecia, Roma, Egipto, etc. Se caracteriza por la existencia de un régimen de esclavitud.

2. Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el significado de la Revolución Francesa:

a) Cambio político que terminó con la tiranía de Luis XVI e instauró la democracia en Francia, acabando así con los privilegios que permitían un poder absoluto al monarca.

b) Sublevación del pueblo de París contra Luis XVI, que trajo consigo desórdenes y violencias, hasta que Napoleón instauró una nueva época de paz y prosperidad.

c) Sucesos violentos que produjeron un cambio de gobernantes (burguesía en lugar de aristocracia) pero sin cambiar realmente el sistema político de Francia.

d) Cambio político que reemplazó el Absolutismo por un sistema parlamentario, y acabó con el Antiguo Régimen que impedía el desarrollo de la economía capitalista.

3. De los siguientes calificativos, subraya cinco que, en tu opinión, podrían decirse de todos los ilustrados: (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente)

reformistas burgueses racionalistas religiosos

nobles socialistas artistas progresistas

revolucionarios cultos reaccionarios intelectuales

4. ¿Has oído hablar de Jean-Sylvain Bailly? ¿Y de Lafayette? ¿Qué sabes de ellos?

5. Une con una línea las palabras de la columna izquierda con su explicación correspondiente en la columna derecha, cada vez que encuentres una explicación correcta.

Parlamentarismo liberal	Parlamento elegido sólo por obreros
Absolutismo	Parlamento elegido por sufragio restringido
Democracia	Sin Parlamento
Socialismo	Parlamento elegido por sufragio universal

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

1. Haz una lista de los hechos o circunstancias que, en tu opinión, fueron causas importantes de la Revolución Francesa

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....
- f).....
- g).....
- h).....
- i).....

2. Ahora trata de distinguir causas a largo plazo o estructurales y causas a corto plazo o inmediatas. Señala con un círculo las letras de la lista anterior que te parezcan del primer tipo.

3. Explica cómo la rebelión de la nobleza y el clero contra el nuevo impuesto real facilitó la revolución del Tercer Estado, es decir, la Revolución Francesa.

4. Cuando Bailly dice: " La nación reunida no puede recibir órdenes (del rey)",

a)¿qué está queriendo decir?

b)¿Cuáles eran las ideas o argumentos en los que fundamentaba esta afirmación?

5. ¿Qué diferencias encuentras entre lo que querían lograr los diputados de la Asamblea Nacional y lo que quería la gente que luchaba en las calles de París?

6. Teniendo en cuenta el ambiente familiar y la formación intelectual de Jean-Sylvain Bailly, ¿cuáles crees que serían las ideas políticas por las que luchaba?, ¿qué crees que quería conseguir?

7. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar de Bailly, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar esa persona. Estamos en la víspera de la visita del rey a París (16 de julio de 1789) y estás hablando con un amigo de confianza:

a) Tu amigo te dice que después de la victoria de la Bastilla hay que dar más armas al pueblo y extender la revolución. ¿Tú qué crees? ¿qué le contestarías?

b) Cuéntale cómo has pensado recibir al rey y qué le dirás.

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Muchos historiadores explican la Revolución Francesa como un caso particular de las llamadas **Revoluciones Liberales Burguesas** que tuvieron lugar en la mayoría de los países de Occidente entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX (por ejemplo en las antiguas colonias americanas, en Francia, España, Italia, Holanda, etc.). Los historiadores dan el título de **Revolución Liberal-Burguesa** a un hecho histórico muy significativo: el fin del sistema feudal que imperaba en las sociedades europeas desde la Edad Media, es decir desde hacía más de 800 años, y su sustitución por un nuevo sistema político y social: el liberal capitalista. Por esta razón esas revoluciones fueron mucho más que un simple cambio de gobierno o de personas en el poder, fueron una transformación general de la organización de aquellas sociedades que afectó a muchas de sus instituciones (la organización política del Estado, las leyes, el funcionamiento económico, los impuestos, los derechos y deberes de los ciudadanos, el ejército, los tribunales de justicia, etc.).

¿POR QUE OCURRIERON ESTAS REVOLUCIONES?

Antes de estas revoluciones las sociedades europeas eran sociedades de **Antiguo Régimen**, o sea, sociedades todavía esencialmente aristocráticas, directamente heredadas del sistema feudal. En ellas la agricultura seguía siendo la principal fuente de riqueza y la aristocracia (nobleza e Iglesia), que de hecho casi monopolizaba por ley y nacimiento esta riqueza, el grupo social más poderoso. El resto de la población (el estado llano o Tercer Estado) estaba compuesto por campesinos en su mayor parte y también por población urbana (artesanos, comerciantes, etc.). El estado llano constituía una población de segunda categoría, pues pagaban la mayor parte de los impuestos y tenían menos derechos que los otros dos estados privilegiados. Esta profunda división estaba fijada e inmovilizada por las leyes.

Así, por ejemplo, las tierras de la nobleza, de la Corona, de la Iglesia, de algunas instituciones (hospitales, Universidades) y las tierras comunales de los pueblos eran **tierras de manos muertas**, ya que no podían cambiar de manos, ni por donación ni por compraventa. Esta situación explica que la mejor y mayor parte de las tierras estuviera generalmente mal cultivada, pues quienes podían invertir dinero en ellas (nobleza y clero sobretodo) dedicaban sus beneficios a gastos suntuarios (palacios, Iglesias, etc.) y obras de caridad. Por el contrario quienes querían invertir en tierras (arrendatarios, pequeños propietarios agrícolas y comerciantes) no podían comprarlas. Por ello la única vía permitida al estado llano para mejorar su situación económica era el comercio, la industria y, también para algunos pocos, las profesiones liberales. El comercio y la industria habían ido creciendo desde la Edad Media, sobre todo con la expansión colonial de los últimos tres siglos, y ese desarrollo había hecho crecer a la vez el poder económico, el prestigio social y el nivel cultural de los burgueses, todavía miembros del

estado llano, pero cada vez más poderosos e influyentes. En las últimas décadas del siglo XVIII este sistema social, económico y jurídico del Antiguo Régimen era ya un corsé demasiado estrecho que impedía el desarrollo económico al que tendía esta burguesía.

Por otra parte el conocimiento científico y la fe en la razón habían llegado a su esplendor con la **Ilustración**. Los nuevos conocimientos y la experiencia de la revolución inglesa del siglo pasado, que había instaurado una **Monarquía Parlamentaria**, habían llevado a los ilustrados (escritores, científicos, artistas, etc.) a criticar el orden tradicional de la sociedad en el que no encontraban ningún fundamento racional (supersticiones religiosas, privilegios de la aristocracia, poder absoluto del monarca, etc.). De esta forma las ideas de los Ilustrados habían debilitado las ideas, creencias y costumbres que todavía seguían sosteniendo al Antiguo Régimen y la Monarquía Absoluta, y proponían en contrapartida el siguiente programa renovador:

- a) *Libertad económica* que acabara con los monopolios y privilegios y permitiera a la economía gobernarse de forma "natural y racional" siguiendo las leyes capitalistas del mercado: oferta y demanda.
- b) *Igualdad ante la ley* que permitiera a la sociedad ser dirigida y gobernada por sus miembros más capaces, en lugar de serlo por una aristocracia de nacimiento, muy a menudo incompetente.
- c) *Libertad política y gobierno parlamentario*, que diera el poder a los representantes de los ciudadanos, y acabara con la **Monarquía Absoluta**, por la que el rey apoyado en los aristócratas gobernaba (ponía y quitaba ministros, dictaba leyes, etc.) sin apenas control.

Este programa de la Ilustración se correspondía de una forma casi directa con las aspiraciones de la burguesía en ascenso. Ahora bien, tal y como acaba de ser presentado en el esquema anterior resulta un programa bastante utópico, que la realidad se encargaría de modificar. Así cuando llegó el momento de regular el derecho de voto los gobiernos liberales, temiendo posibles excesos en las demandas populares, limitaron este derecho sólo a los ciudadanos ricos y "respetables". Los gobiernos parlamentarios no serían totalmente **democráticos** hasta muchos años después a finales del siglo XIX, cuando frente al principio del **Sufragio restringido** que limitaba el derecho electoral a unos pocos, las masas populares lucharon y consiguieron el **Sufragio Universal**, es decir el derecho electoral para todos, al principio sólo para los varones y después también para las mujeres.

APÉNDICE II

Documentación de la prueba definitiva

En este 2º apéndice se incluyen los siguientes documentos:

- **Las Revoluciones Liberales Burguesas.**
Preguntas de conocimiento (A).

- **La crisis de la Monarquía Absoluta en España:
la revolución de 1820.**
 - Texto informativo.
 - Preguntas de comprensión (A).
 - Preguntas de comprensión (B).

- **Las Revoluciones Liberales Burguesas.**
Preguntas de conocimiento (B).

- **Los inicios de la Revolución Francesa:
la toma de la Bastilla.**
 - Texto informativo.
 - Preguntas de comprensión.

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Preguntas de conocimiento (A)

Nombre.....

Curso y grupo..... Edad..... Sexo.....

Estudios del padre..... de la madre.....

1) ¿Cuál de las frases siguientes define mejor a los Ilustrados? Señala con un círculo la letra correspondiente y después explica tu elección.

- a) Grupo de intelectuales que criticaron duramente la injusticia social y la tiranía del Antiguo Régimen, creando de este modo un campo de opinión muy favorable a las revoluciones socialistas.
- b) Grupo de intelectuales cuya meta principal fue aumentar el nivel cultural de la nación ("ilustrar al pueblo") y acabar con las supersticiones que ellos consideraban causa principal de la infelicidad humana.
- c) Grupo de personas cultas que creyeron que la razón y la ciencia impulsarían el progreso y la felicidad humana, por eso promovieron reformas durante el Antiguo Régimen y apoyaron, generalmente desde posturas moderadas, las revoluciones liberales.
- d) Grupo de intelectuales progresistas que desde el siglo XVI plantearon una crítica radical a las instituciones y creencias de carácter religioso, como la Inquisición, y de carácter político como la Monarquía de origen divino.

Ahora explica por qué has seleccionado esa respuesta

2)Cuál de las frases siguientes define mejor el significado que daban los liberales al concepto de "Soberanía Nacional":

- a) Principio político que exige un gobierno representativo elegido por los ciudadanos, incluso si el número de ciudadanos con derecho a voto es una minoría de la población.
- b) Principio político que reemplazó a la Monarquía de origen divino por un gobierno representativo, lo que significa sustituir la Monarquía por la República.
- c) Principio político que exige que el poder sea ejercido por todos los habitantes adultos de una nación (los ciudadanos) a través de sus representantes en el parlamento.

d) Principio político que exige un gobierno democrático, porque el poder no recae ya sólo en el rey sino en la nación, es decir, en todo el pueblo.

Explica por qué has seleccionado ésta respuesta

3) De los siguientes "slogans", subraya tres que toda proclama liberal de comienzos del siglo pasado hubiera incluido entre sus reivindicaciones. (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente)

- * Libertad política y de pensamiento
- * Igualdad económica
- * Justicia social
- * Gobierno representativo
- * Cultura para todos
- * Abajo la esclavitud
- * Libertad sindical
- * Igualdad ante la ley
- * Abajo la discriminación racial, sexual, etc.
- * Todo para el pueblo pero sin el pueblo

4) A continuación se presentan dos columnas, una con los rasgos más destacados de las sociedades de Antiguo Régimen y la otra con sus equivalentes en las sociedades liberales. Une con líneas los rasgos de una y otra que veas equivalentes.

SOCIEDADES DE A. REGIMEN	SOCIEDADES LIBERALES
Sociedad estamental	Parlamentarismo
Poder de origen divino	Igualdad ante la ley
Privilegios aristocráticos	Libertad de comercio
Monopolios gremiales	Clases sociales

Explica con qué rasgos de las sociedades liberales has relacionado respectivamente *Poder de origen divino* y *Privilegios aristocráticos*.

5) ¿Has oído hablar de Riego? ¿Qué sabes de él?

LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA

Texto informativo

A pesar de los intentos de reforma hechos por algunos gobiernos ilustrados, a finales del siglo XVIII la sociedad española seguía organizada de acuerdo con un sistema de origen feudal: la aristocracia (nobleza y clero) poseía la mayor parte de las tierras, apenas pagaba impuestos y monopolizaba los altos cargos políticos, militares y eclesiásticos del país. El resto de la población (que incluía desde jornaleros muy pobres hasta ricos comerciantes) formaban el estado llano y aunque costeaban con sus impuestos los gastos del Estado, no podían acceder a los cargos de responsabilidad. En su mayoría, el estado llano lo componían agricultores y artesanos muy pobres, pero también algunos burgueses (comerciantes, abogados, algún industrial, etc.), todavía pocos en número, y que habían prosperado gracias al comercio con América. En esta época, la mayoría de los países europeos estaban políticamente organizados según el régimen de *Monarquía Absoluta*, por el que toda la autoridad recaía en el rey, ayudado por ministros y consejeros, sin que hubiera participación ni control del resto de la población.

Esta forma de organización social, económica y política del *Antiguo Régimen* había existido desde siglos atrás sin apenas cambios y estaba profundamente arraigada entre la población. De acuerdo con el sentir mayoritario de la época, este orden tradicional había sido dispuesto por Dios. Por ello, a los ojos de la mayoría, incluidos los más desfavorecidos, la religión y el rey eran quienes aseguraban la justicia y el orden en la sociedad. No obstante, a lo largo del siglo XVIII, las ideas de la Ilustración se habían extendido ampliamente entre los europeos cultos, tanto burgueses como aristócratas. Eran ideas que criticaban las supersticiones religiosas, los privilegios de nacimiento, el poder absoluto del monarca, etc. y, en su lugar, proponían una nueva sociedad basada en la razón, el progreso y la igualdad ante la ley.

En estas circunstancias una serie de acontecimientos iban a ocasionar la crisis de la Monarquía Absoluta en España:

- | | |
|---|--|
| 1805-1814 | La derrota de Trafalgar en 1805 frente a la flota inglesa, y después la guerra de Independencia contra Napoleón, hicieron perder a España el control sobre sus colonias de América. El comercio exterior se redujo en una proporción de 4 a 1, y el dinero recaudado por el Estado en las colonias pasó de 3 a 1. |
| 1808-1814
Guerra de la
Independencia | Fernando VII cedió ante las presiones de Napoleón y le entregó el trono, que recayó en Jose Bonaparte. Convencidos de que su rey era prisionero de Napoleón, la mayoría de los españoles se alzó contra el ejército francés y el nuevo monarca. Sin sus gobernantes legítimos, los españoles se organizaron espontáneamente mediante juntas y guerrillas. |
| Constitución
de 1812 | En las Cortes extraordinarias de Cádiz, la ausencia de la autoridad tradicional y el clima excepcional de guerra, hicieron triunfar las ideas liberales. En 1812 las Cortes aprobaron una Constitución liberal (soberanía en la nación, monarquía parlamentaria e igualdad ante la ley). Sin embargo el nuevo régimen resultaba extraño a la mentalidad tradicional de los campesinos; además, a diferencia de lo ocurrido en la Revolución Francesa, las tierras siguieron en manos de sus antiguos dueños, los aristócratas. |
| 1814-20
Restauración
Absolutista | Tras la derrota de Napoleón, Fernando VII fue acogido en España por una población jubilosa. Aprovechando esta popularidad y apoyándose en los sectores más conservadores, el rey instauró de nuevo el absolutismo, anuló la constitución y persiguió duramente a sus partidarios. Los liberales se vieron obligados a emigrar o a refugiarse en la clandestinidad de las organizaciones masónicas. |
| Descontento
militar | Muchos de los oficiales, guerrilleros durante la guerra de Independencia, se veían ahora postergados con la vuelta a las leyes que reservaban los altos cargos sólo a los nobles; los viejos generales formados en el Absolutismo recelaban de los oficiales formados en el ambiente liberal de la guerra y la Constitución de 1812. Además, los sueldos eran muy bajos y se cobraban a veces con tremendos retrasos. Hubo varias conjuras militares, casi todas apoyadas por la burguesía comerciante. Pero todas fracasaron y fueron reprimidas sangrientamente. |
| Crisis
económica | Los seis años que duró la Guerra de la Independencia habían dejado la economía del país en un estado miserable. A la destrucción de la guerra hay que añadir la pérdida del comercio exterior y una grave crisis agrícola en estos años. La burguesía comerciante deseaba un Estado con |

dinero para mantener un fuerte ejército que pudiera abrirles otra vez los mercados coloniales perdidos.

**El Estado
arruinado**

Sin embargo la situación financiera del Estado era, en verdad, angustiosa: la guerra de Independencia y la rebelión de las colonias habían reducido sus ingresos casi a la mitad de lo que recaudaba antes de la guerra; para colmo de males arrastraba una gran deuda desde 1793. Según un íntimo consejero del rey que escribe a éste desde Andalucía, *los soldados concentrados en Cádiz para ir a América se encuentran desnudos y descalzos, muchos días sin rancho que comer, y a sus oficiales se les deben ya cinco meses de paga.*

**Intentos de
reforma de
la Hacienda**

Varios ministros habían intentado sin éxito resolver estos problemas. En 1917 el ministro Garay propuso la apropiación y venta por el Estado de parte de las tierras del clero, a cambio de pensiones a los clérigos. La medida provocó una oposición muy dura de los partidarios del Antiguo Régimen, en particular de la Iglesia, muy molesta ya por los impuestos que el rey le venía exigiendo con carácter excepcional. La reforma se paralizó.

La crisis final

En torno a Cádiz, acampaban desde hacía tiempo un gran número de tropas a la espera de ser embarcadas con destino a América. Apoyados por la burguesía liberal gaditana y aprovechando el desánimo de las tropas, varios oficiales preparaban un levantamiento, entre los comprometidos se encontraba el joven comandante Rafael Riego.

**1 de enero
de 1820**

Riego proclamó la Constitución en Cabezas de S. Juan, una ciudad próxima a Jerez, pero sus compañeros de rebelión no lograron apoderarse de Cádiz y establecer, como habían previsto, un gobierno liberal provisional. Las tropas leales al monarca se limitaron a bloquear junto a Cádiz al grueso de los rebeldes y a hostigar a la columna de Riego que, con unos 1.500 hombres, realizó una marcha por toda Andalucía, con la esperanza de que, a su paso, las poblaciones se fueran adhiriendo al levantamiento. No encontró oposición pero tampoco mucho apoyo; por otra parte tuvo varios enfrentamientos con las tropas absolutistas, pero ninguno definitivo. Lentamente esos combates y, sobre todo, las desertiones reducían sus fuerzas y el desánimo se extendía entre sus filas. El 4 de marzo en Morón, un enfrentamiento con el ejército del rey le produjo numerosas bajas. El 7 por la tarde llegó a Córdoba.

**21 de febrero a
10 de marzo**

Animados por el ejemplo de Riego, la Constitución fue proclamada en varias ciudades (La Coruña, Oviedo, Murcia, Zaragoza, Barcelona, etc.) y en Ocaña, a 50 kms. de Madrid, el general O'Donnell proclamó también la Constitución, al frente de un importante contingente de tropas.

**7 de marzo,
por la tarde**

El gobierno, que consideraba que las tropas de Madrid no eran muy de fiar y que la población se podía amotinar, decidió claudicar. El rey juró la Constitución al día siguiente.

Datos biográficos de Rafael Riego (1785-1823)

Nacido en Asturias, su padre fue administrador de correos en Oviedo y persona muy culta. Estudió en la Universidad hasta su ingreso como cadete en el ejército. Héroe de la guerra de Independencia, fue hecho prisionero y deportado a Francia, donde abrazó las ideas liberales. Tras la caída de Napoleón en 1814, viajó, ya liberado, por Inglaterra y Alemania. A fines de ese año volvió a España ingresando de nuevo en el ejército. Héroe de la revolución de 1820, ascendió hasta la jerarquía militar más elevada. En 1823, con la caída del régimen liberal, sería ejecutado en la plaza de la Cebada de Madrid. Su figura y el himno a él dedicado han sido símbolo de las ideas liberales en España hasta la Guerra Civil de 1936.

LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA: LA REVOLUCIÓN DE 1820

Preguntas de comprensión (A)

Nombre: Curso:

EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN SELECCIONADOS Y EN ORDEN CRONOLÓGICO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS ANTERIORES A LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA EN 1820:

- 1) (1790-1820) En estos años las guerras, la clandestinidad y el Romanticismo transforman a muchos de los antiguos ilustrados en liberales; su número crece.
- 2) (1805) España pierde sus mercados coloniales, se interrumpe el comercio con América y descienden de manera crítica los ingresos del Estado.
- 3) (1808) Fernando VII cede su trono a Napoleón, que nombra a su hermano José, rey de España.
- 4) (1808-1814) La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812.
- 5) (1805-1820) Ante la crisis económica, muchos comerciantes y fabricantes confían que con el liberalismo pueda haber un estado fuerte que recupere los mercados coloniales.
- 6) (1814-1820) El Estado absolutista, muy endeudado desde 1793, se encuentra cada vez más arruinado y débil.
- 7) (1814-1820) El ejército está mal pagado y muchos oficiales, forjados en la guerrilla, están descontentos con la vuelta a la jerarquía tradicional. Se producen varios pronunciamientos.
- 8) (1819-20) En torno a Cádiz se concentran numerosas tropas para dirigirse a las colonias. Están muy mal abastecidas y desmoralizadas.

AHORA RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la crisis, los hechos 1, 2, 3, 5 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

* Hechos determinantes (sin ellos la revolución muy probablemente no se habría producido):

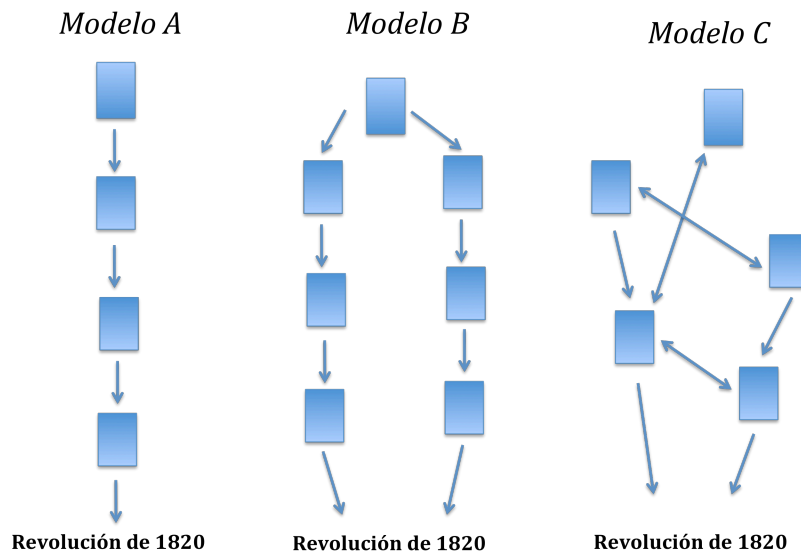
* Hechos condicionantes importantes (sin ellos la revolución se habría producido, pero de manera muy distinta):

* Hechos condicionantes poco importantes (su ausencia sólo habría significado pequeños cambios):

* Hechos irrelevantes (sin ellos todo habría transcurrido tal y como de hecho ocurrió)

Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 7.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.



LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora tienes que hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la revolución de 1820. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,4,6,7 y 8 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 4,6 y 7.

4. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que condujeron a la crisis de 1820, no se hubiera producido la Guerra de la Independencia (punto número 4 de la lista)

a) ¿crees que la crisis de la Monarquía Absoluta en España se habría producido a pesar de ello?

b) en caso de haberse producido la crisis, crees que habría ocurrido en las mismas o cercanas fechas?

c) ¿crees que habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis de la Monarquía Absoluta?

5. Indica en cuáles de estos grupos de la sociedad española eran frecuentes los partidarios del liberalismo y las razones de cada grupo para apoyar esas ideas:

Eclesiásticos; campesinos; militares; industriales y comerciantes; trabajadores y clases humildes de las ciudades; nobles.

6. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar del comandante Riego, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar y sentir él. LLeváis cerca de 40 días caminando una media de 30 kms diarios. Es 7 de marzo, sigue haciendo frío y estos días además llueve. Os encontráis en Córdoba, ciudad que tampoco os ha brindado el apoyo que esperábais. Por la noche, mientras descansan los 300 soldados que aún os siguen, te has reunido con el capitán S. Miguel, en quien tienes absoluta confianza. A él le cuentas tus impresiones y tus planes.

Elige cuál de las siguientes opciones te parece la más probable y explica por qué:

a) Las tropas absolutistas no han dejado de hostigarnos, pero no pueden detener nuestro avance. Hasta ahora el pueblo no se ha unido a nosotros pues está atemorizado, pero nos da alojamiento y comida, y pronto se unirá a nuestras filas, cuando vea que nuestro triunfo es imparable. Hemos de dirigirnos hacia las ciudades del norte que ya han jurado la Constitución. Tengamos paciencia, pronto los levantamientos de las principales ciudades del país harán cambiar al rey de opinión y formará un gobierno liberal.

b) Las predicaciones de frailes supersticiosos y el temor al tirano mantienen al pueblo sometido, pero no podemos dejarnos llevar por el desaliento y, menos aún, por la cobardía. El Absolutismo y la superstición están heridos de muerte, y nuestra revolución triunfa en varias ciudades del norte, donde incontables patriotas se alzan para derribar al tirano. Hemos de llegar a Madrid y hacer jurar al rey la Constitución. El triunfo final está cerca y la gloria premiará nuestro sacrificio.

c) Hoy en Córdoba una muchedumbre nos ha recibido silenciosa y asombrada ante el arrojado de nuestra débil columna, están convencidos de que las fuerzas absolutistas son mucho mayores que las nuestras. Es difícil seguir así, llevamos 40 días sin descanso, perseguidos sin tregua, y lo más doloroso son las desertiones, hoy ya sólo somos 300, ¡quién sabe mañana! Además, pese a los pronunciamientos de los patriotas gallegos, el rey no cede... Tenemos que aceptar nuestro fracaso. Desde aquí, lo mejor es adentrarnos en Sierra Morena, como guerrilleros podremos resistir mejor hasta llegar a Portugal.

a) Explica tu elección: ¿en qué te basas para creer que Riego pensaría así?

b) Si hubieras sido tú el jefe de la columna ¿qué hubieras hecho en esas circunstancias?

LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA: LA REVOLUCIÓN DE 1820

Preguntas de comprensión (B)

Nombre: **Curso:**

EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN SELECCIONADOS Y EN ORDEN CRONOLÓGICO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS ANTERIORES A LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA EN 1820:

- 1) (1790-1820) En la sociedad española continúan las profundas diferencias heredadas del feudalismo entre, por una parte, la nobleza y el clero con grandes privilegios económicos, políticos etc. y, por otra, el estado llano que no los tiene.
- 2) (1805) España pierde sus mercados coloniales, se interrumpe el comercio con América y descienden de manera crítica los ingresos del Estado.
- 3) (1808) La mayoría del pueblo español se alza contra los ejércitos de Napoleón y rechaza al monarca impuesto por éste en sustitución de Fernando VII.
- 4) (1808-1814) La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812.
- 5) (1813-1814) Derrota de Napoleón y fin de la Guerra de la Independencia. Fernando VII es acogido en España por una población jubilosa.
- 6) (1814-1820) El Estado absolutista, muy endeudado desde 1793, se encuentra cada vez más arruinado y débil.
- 7) (1814-1817) A fin de reducir sus deudas, los gobiernos de Fernando VII crean impuestos especiales para la Iglesia y tratan de vender sus tierras. Estas medidas se detienen ante la oposición de muchos partidarios del Antiguo Régimen.
- 8) (1814-1820) El ejército está mal pagado y muchos oficiales, forjados en la guerrilla, están descontentos con la vuelta a la jerarquía tradicional. Se producen varios pronunciamientos

AHORA RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la crisis, los hechos 1,4,5,6 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

* **Hechos determinantes** (sin ellos la revolución muy probablemente no se habría producido):

* **Hechos condicionantes importantes** (sin ellos la revolución se habría producido, pero de manera muy distinta):

* **Hechos condicionantes poco importantes** (su ausencia sólo habría significado pequeños cambios):

* **Hechos irrelevantes** (sin ellos todo habría transcurrido tal y como de hecho ocurrió)

Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 6.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.

LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora vas a hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la revolución de 1820. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, **pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas.** Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,2,6,7 y 8 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 6,7 y 8.

4. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que condujeron a la crisis de 1820, no se hubiera producido la pérdida de los mercados coloniales (punto número 2 de la lista)

a) ¿crees que la crisis de la Monarquía Absoluta en España se habría producido a pesar de ello?

b) en caso de haberse producido la crisis, crees que habría ocurrido en las mismas o cercanas fechas?

c) ¿crees que habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis de la Monarquía Absoluta?

5. Indica en cuáles de estos grupos de la sociedad española tenían mayor arraigo las ideas absolutistas y por qué:

Industriales y comerciantes; eclesiásticos; campesinos; militares; trabajadores y clases humildes de las ciudades; nobles.

6) Ahora, teniendo en cuenta lo que sabes sobre la actitud y mentalidad de la época, trata de explicar por qué los pueblos y ciudades de Andalucía no apoyaron la revolución que inició Riego. Aquí tienes tres posibles explicaciones de su comportamiento, ¿cuál te parece la más probable y por qué?

a) El pueblo español era muy religioso y monárquico. La fe religiosa y la confianza en el rey eran los fundamentos más sólidos de aquella sociedad. Las predicaciones de los clérigos y el temor al castigo, religioso o civil, aseguraban el orden. Es verdad que en los últimos años la crisis económica y los impuestos del gobierno absolutista habían incrementado la miseria de los más humildes; sin embargo, durante la Guerra de Independencia, tampoco los liberales supieron dar solución a sus problemas; las palabras "libertad" y "Constitución" significaban bien poco para aquellos jornaleros sin tierra y campesinos pobres. En aquella situación era difícil tomar partido por liberales o realistas.

b) La mayoría del pueblo español, sobre todo las clases más humildes, era muy inculta y atrasada. Las creencias religiosas y tradicionales que la Iglesia imbuía en las mentes de los campesinos y trabajadores pobres de las ciudades aseguraba su total sumisión al orden establecido. Por lo demás, la Inquisición se encargaba de convencer a los más críticos. Gracias a esta propaganda, las nuevas ideas liberales eran, para la mayoría de la población, pecaminosas y diabólicas; así lo habían demostrado las matanzas y tropelías cometidas por los revolucionarios franceses.

c) El pueblo humilde se mostraba indiferente ante los dos bandos: La situación económica era desastrosa y los gobiernos del rey no parecían capaces de solucionarla, entre otras razones porque la aristocracia, dominante en esos gobiernos, no estaba dispuesta a perder los privilegios que disfrutaba desde la Edad Media. Pero tampoco se podía esperar gran cosa de los liberales, pues aunque decían luchar por la libertad y el fin de los privilegios feudales, cuando tuvieron la ocasión de gobernar con la Constitución de 1812, no repartieron los grandes latifundios de los aristócratas entre los campesinos sin tierra.

a) Explica ahora tu elección: ¿En qué te basas para creer que la gente pensaría así?

b) Desde tu punto de vista, hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca extraño?

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Preguntas de conocimiento (B)

Nombre.....

Curso y grupo..... Edad..... Sexo.....

Estudios del padre..... de la madre.....

1)Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el Antiguo Régimen. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección.

- a) Tipo de organización política en España hasta la muerte de Franco. Su característica más destacada es la dictadura de ese general y, por tanto, la falta de democracia.
- b) Tipo de organización política, económica, social, etc. en Europa, que dura aproximadamente hasta principios del siglo XIX. Su principal característica es el poder y los privilegios de la aristocracia de origen feudal.
- c) Tipo de organización política en Francia hasta la Revolución Francesa. Su característica más destacada es el poder absoluto de la Monarquía cuya soberanía es de origen divino.
- d) Organización política característica de algunos países en la Antigüedad, como Grecia, Roma, Egipto, etc. Se caracteriza por la existencia de un régimen de esclavitud.

¿Por qué has elegido ésta?

2)Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el significado de la Revolución Francesa. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección.

- a) Cambio político que terminó con la tiranía de Luis XVI e instauró la democracia en Francia, acabando así con los privilegios que permitían un poder absoluto al monarca.
- b) Sublevación del pueblo de París contra Luis XVI, que trajo consigo desórdenes y violencias, hasta que Napoleón instauró una nueva época de paz y prosperidad.

c) Sucesos violentos que produjeron un cambio de gobernantes (burguesía en lugar de aristocracia) pero sin cambiar realmente el sistema político de Francia.

d) Cambio político que reemplazó el Absolutismo por un sistema parlamentario, y acabó con el Antiguo Régimen que impedía el desarrollo de la economía capitalista.

¿Por qué has elegido ésta?

3) De los siguientes calificativos, subraya cinco que, en tu opinión, podrían decirse de todos los ilustrados : (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente)

reformistas *burgueses* *racionalistas* *religiosos*
nobles *socialistas* *artistas* *progresistas*
revolucionarios *cultos* *reaccionarios* *intelectuales*

4) Une con una línea las palabras de la columna izquierda con su explicación correspondiente en la columna derecha, pero sólo cuando encuentres una explicación correcta.

<i>PARLAMENTARISMO LIBERAL</i>	<i>Parlamento elegido solo por obreros</i>
<i>ABSOLUTISMO</i>	<i>Parlamento elegido por sufragio restringido</i>
<i>DEMOCRACIA</i>	<i>Sin Parlamento</i>
<i>SOCIALISMO</i>	<i>Parlamento elegido por sufragio universal</i>

Explica qué diferencias hallas entre *Parlamentarismo liberal* y *Democracia* :

5) ¿Has oído hablar de Jean-Sylvain Bailly? ¿Qué sabes de él?

LOS INICIOS DE LA REVOLUCION FRANCESA

Texto informativo

A pesar de las reformas hechas por la Monarquía Absoluta, a finales del siglo XVIII las cosas habían cambiado poco para la mayor parte de la población francesa. Una minoría de ésta, la aristocracia formada por la nobleza y el clero, seguía disfrutando de privilegios transmitidos por herencia: pese a ser los propietarios de la mayor parte de las tierras, no pagaban impuestos y ocupaban en exclusiva los altos cargos de la Administración, la Iglesia y el Ejército. El resto de la población era de segunda categoría, formaban el Tercer Estado o estado llano compuesto por campesinos, artesanos, comerciantes, funcionarios, etc.; apenas si tenían derechos aunque la mayoría de los impuestos los pagaban ellos. Sin embargo, una parte de ese Tercer Estado formada por comerciantes, empresarios, médicos, abogados, etc., es decir la burguesía, era ya en este tiempo tan culta o más que la nobleza y su riqueza, no obtenida por herencia sino gracias a su trabajo y negocios, superaba con frecuencia a la de muchos nobles. Así las cosas las ideas de la Ilustración se habían extendido ampliamente entre las personas cultas; eran ideas que criticaban las supersticiones religiosas, los privilegios de nacimiento, el poder absoluto del monarca, etc. y que proponían una nueva sociedad basada en la razón y el progreso así como un sistema parlamentario similar al inglés que acabara con el monopolio del poder por la aristocracia. Pese a todo, la gran mayoría de la población francesa, como era lo habitual entonces en toda Europa, era profundamente monárquica, y tenía hacia al monarca un sentimiento de devoción religiosa y filial.

En estas circunstancias una serie de acontecimientos iban a desencadenar con rapidez la revolución, como se describe a continuación:

- 1785-89 Varios años de malas cosechas de trigo crearon escasez de pan, lo que provocó el hambre y las protestas contra los privilegios feudales de los aristócratas y el lujo de la corte.
- 1787-88 Tras la guerra con Inglaterra, el rey necesitaba dinero para pagar sus elevadas deudas y creó un nuevo impuesto sobre la propiedad de la tierra que por primera vez afectaba a la nobleza y el clero. Ante la oposición de éstos a pagarlo, el rey convocó los *Estados Generales* -reunión de los representantes de la nobleza, el clero y el Estado llano- para aprobar el nuevo impuesto a cambio de algunas concesiones del monarca.
- Mayo 1789 Los Estados Generales se reunieron en Versalles, en tres asambleas o cámaras separadas (nobles, eclesiásticos y Tercer Estado). Mientras los diputados de la nobleza y el clero discutían el impuesto, los del Tercer Estado aprovecharon la ocasión para exigir igualdad ante la ley, control parlamentario del gobierno y el fin de los privilegios feudales. Entonces invitaron a los diputados de las otras cámaras a unirse con ellos en una asamblea o cámara común que llamaron *Asamblea Nacional*. Para presidirla fue elegido Jean-Sylvain Bailly, primer diputado de la lista de París para el Tercer Estado.
- 23 Jun.89 Decidido a frenar estos acontecimientos, Luis XVI mandó reunir a las tres cámaras en una sesión conjunta, que se celebró en un ambiente opresivo para los diputados (los soldados rodeaban el edificio). Pese a ofrecer ciertas concesiones, el discurso del rey fue amenazador y acabó ordenando a los diputados que se dispersaran y continuaran a la mañana siguiente en salas separadas. Cuando el rey abandonó la sesión Mirabeau, un diputado radical del Tercer Estado, se levantó y dijo: *Se nos está dando órdenes de forma insultante...* El Gran Maestro de ceremonias le mandó callar y obedecer las órdenes del rey, pero Mirabeau replicó: *Vaya y dígame a su Señor que nosotros estamos aquí por la voluntad del pueblo y que no nos moveremos de nuestros asientos a menos que se nos obligue con bayonetas*. Bailly, recientemente elegido presidente de la Asamblea Nacional, le respaldó con estas palabras: *La Nación reunida no puede recibir órdenes*.

- Junio 89 La aristocracia no sabía qué hacer: no podía apoyar al rey, pero tampoco al Tercer Estado que deseaba poner fin a sus privilegios. Sin embargo, muchos diputados del clero y algunos de la nobleza se fueron uniendo a la Asamblea Nacional.
- Jun.-Jul. 89 Mientras tanto en París se producían motines y tumultos en apoyo de las demandas de la Asamblea Nacional. La gente culpaba a los privilegiados y al gobierno de la escasez y altos precios del trigo.
- 9 Jun. 89 El rey decidió recurrir al ejército para reprimir los tumultos y disolver la Asamblea Nacional. Sin embargo los movimientos de tropas exaltaron más a la población y la revuelta todavía creció más en apoyo de la Asamblea.
- 10 Jul. 89 Preocupados por la amenaza militar y el desorden en las calles, los Electores de París (el grupo de burgueses ricos e importantes con derecho a voto, que meses atrás habían elegido a los diputados del Tercer Estado por París) se hicieron cargo del Ayuntamiento y crearon la Guardia Nacional, mitad ejército y mitad policía, compuesta sólo por ciudadanos acomodados.
- 14 Jul.89 La tensión en París explotó el 14 de Julio. Los soldados del rey, mandados por indecisos oficiales, se negaron a disparar a la población. La muchedumbre asaltó la Bastilla, una prisión real odiada por el pueblo de París que veía en ella la tiranía del rey. La victoria fue celebrada con júbilo en las calles.
- 15-16 Julio El rey reunió a su consejo para deliberar si era posible resistir. Alguien propuso trasladar la Corte y los Estados Generales lejos de París. Sin embargo, al no poder confiar en la lealtad del ejército, el rey decidió ceder. Acordó aceptar las peticiones de la Asamblea Nacional e ir a París al día siguiente, donde la población le reclamaba.
- 16 Jul. 89 Aquella misma mañana una representación de la Asamblea Nacional presidida por Bailly y Lafayette partió de Versalles, distante unos 20 kms del centro de París, para llevar al pueblo la buena noticia de que el Rey había ordenado retirar las tropas. En el Hôtel de Ville (Ayuntamiento) y en un ambiente festivo los Electores nombraron a Bailly alcalde de París y a Lafayette jefe de la Guardia Nacional recién creada.

Al día siguiente por la mañana, Luis XVI iba a visitar París y Bailly, en calidad de alcalde, tenía que presidir la recepción al monarca.

Datos biográficos de Jean-Sylvain Bailly (1736-1793)

Hijo de Jacques Bailly, guarda de los cuadros del rey, Jean-Sylvain creció dentro de un rico ambiente cultural. Astrónomo y escritor, fue miembro de la Academia de Ciencias y de la Academia Francesa. Hacia 1789 su prestigio como científico y hombre ilustrado estaba en su punto más alto. Fue elegido primer diputado por París para los Estados Generales como miembro del Tercer Estado. Más tarde sería elegido presidente de la Asamblea Nacional y nombrado alcalde de París el 16 de Julio de 1789. Dos años más tarde, la Guardia Nacional, por orden suya, disolvió de forma sangrienta una concentración popular contra el Rey, lo que le atrajo el odio de los revolucionarios radicales. En Noviembre de ese año dimitió de su cargo de alcalde. A finales de 1793 fue encarcelado y murió guillotinado en la Epoca del Terror.

LOS INICIOS DE LA REVOLUCION FRANCESA: LA TOMA DE LA BASTILLA

Preguntas de comprensión

Nombre Curso:

VAMOS A CONSIDERAR LA TOMA DE LA BASTILLA, EL 14 DE JULIO DE 1789, COMO INICIO DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA. EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN, EN ORDEN CRONOLÓGICO, ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE ANTECEDIERON A ESE IMPORTANTE ACONTECIMIENTO:

- 1) (S. XVIII) Se extienden las ideas de la Ilustración que critican la sociedad establecida y proponen un programa de cambios sociales y políticos.
- 2) (1785-89) Años de malas cosechas que provocan hambre y malestar entre las clases populares.
- 3) (Mayo 1789) Luis XVI reúne los Estados Generales. El Tercer Estado aprovecha la ocasión para impulsar la Asamblea Nacional y exigir cambios políticos e igualdad de derechos.
- 4) (23 Jun.) Reunión del rey con las tres cámaras juntas. El rey ordena a los diputados acabar con la Asamblea Nacional.
- 5) (Jun.) La aristocracia duda si apoyar al rey o a los diputados que prosiguen con la Asamblea Nacional.
- 6) (Jun. y Jul.) Motines populares en contra de los privilegiados y el Absolutismo, y en apoyo de la Asamblea Nacional.
- 7) (9 Jul.) El rey decide recurrir al ejército para reprimir los tumultos y disolver la Asamblea Nacional.

AHORA RESPONDE A ESTAS PREGUNTAS:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la Revolución Francesa. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la revolución, los hechos 1,2, 4, 6 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

* Hechos determinantes (sin ellos la revolución muy probablemente no se habría producido):

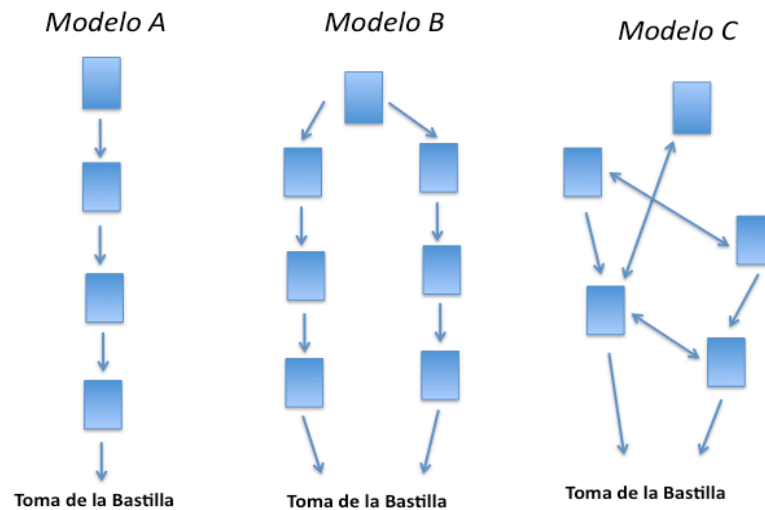
* Hechos condicionantes importantes (sin ellos la revolución se habría producido, pero de manera muy distinta):

* Hechos condicionantes poco importantes (su ausencia sólo habría significado pequeños cambios):

* Hechos irrelevantes (sin ellos todo habría transcurrido tal y como de hecho ocurrió)

Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 6.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.



LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora tienes que hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la toma de la Bastilla. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,2,3,6 y 7 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 1,2 y 6.

4. . Vamos a suponer que entre los acontecimientos que precedieron a la Revolución Francesa, no se hubieran producido las malas cosechas de trigo (punto numero 2 de la lista),

a) ¿crees que la revolución se habría producido a pesar de ello?

b) en caso de haberse producido la revolución, crees que habría ocurrido en las mismas fechas?

c) ¿habrían tenido la misma fuerza los diputados de la Asamblea Nacional para imponer sus exigencias al rey?

5. Atendiendo a lo que querían conseguir y a la forma en que trataban de lograrlo, señala las diferencias que encuentras entre los diputados de la Asamblea Nacional y la gente que participaba en los motines de París.

6. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar de Bailly, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar él (debes tener en cuenta lo que sabes sobre él y sobre las ideas y mentalidad de la época). Estamos a 16 de julio, mañana tienes que recibir al rey que llega al Ayuntamiento de París. Estás hablando con un amigo de toda confianza y le cuentas cómo esperas recibir al monarca y las palabras que le vas a dirigir. Elige cuál de las siguientes opciones te parece la más probable y explica por qué:

a) Mi recibimiento será frío, el que le corresponde a un rey tirano, responsable de numerosas injusticias y atropellos a la libertad de los franceses. Mis palabras tendrán como objetivo principal hacerle saber que la revolución ha triunfado, que el pueblo ha conquistado su libertad y que en adelante serán los representantes legítimos de los franceses quienes dirijan la nave del Estado.

b) Daremos al rey un recibimiento comedido y diplomático, no podemos agasjarle por su comportamiento pero tampoco humillarle, pues sigue siendo nuestro rey, una vez que ha cedido a nuestras exigencias. Le diré "Majestad, os habéis equivocado al hacer frente a un pueblo que desea fervientemente la democracia. Sois nuestro rey, pero no podéis seguir siendo un monarca absolutista, de hoy en adelante el parlamento legislará y controlará vuestro gobierno".

c) Una vez que el rey ha accedido a reinar en concordia con los representantes de los ciudadanos, debemos recibirle con alegría, tributándole los honores que le corresponden como monarca. Mi discurso de bienvenida comenzará con estas palabras: " ¡Qué día tan memorable éste en que Su Majestad viene, como padre de la Nación, a sentarse rodeado de su familia. Hoy puede decirse con alegría que el pueblo ha reconquistado a su rey".

a) Explica tu elección: ¿en qué te basas para pensar que Bailly actuaría así?

b) Si hubieras sido tú el alcalde, ¿habrías actuado también así?

7. Trata ahora de imaginar cuál sería el comportamiento mayoritario de la población de París durante la visita del rey. Utiliza lo que sabes sobre las actitudes y mentalidad de la época. De nuevo tienes tres posibles descripciones de lo ocurrido, ¿cuál te parece la más probable y por qué?

a) A lo largo del recorrido se congregó una gran multitud, un buen número de personas llevaba armas y profería amenazas contra el monarca. La muchedumbre gritaba constantemente consignas; las más frecuentes eran "¡Viva la revolución!" "¡Viva la Asamblea Nacional!" y "¡Libertad, igualdad y fraternidad!". No hubo incidentes graves, pero el ambiente fue tenso y la Guardia Nacional hubo de intervenir para sofocar algunos brotes de violencia y evitar que algunos exaltados atentaran contra el monarca.

b) El ambiente, aunque ceremonioso y en orden durante el recorrido, fue en general frío. La multitud reunida no manifestó actitudes amenazadoras pero sí de cierta hostilidad hacia el rey. En previsión de altercados, la Guardia Nacional acompañaba y protegía al rey y a los diputados de la Asamblea Nacional. A menudo se oían los gritos de "¡Viva el rey!" y "¡Viva la Asamblea Nacional!", pero los más frecuentes fueron los de "¡Queremos pan y justicia!", "¡Viva la libertad y la democracia!", "¡Abajo el Absolutismo!".

c) Gran cantidad de gente, algunos armados, se agolpaba a los lados de la calle tras las filas formadas por la Guardia Nacional. La multitud aclamaba al rey y a los diputados de la Asamblea Nacional, que desfilaban entre continuos gritos de "¡Viva la Asamblea Nacional!", "¡Larga vida a la Nación y al rey!", "¡Viva el rey Luis, restaurador de las libertades!". Muchos, con lágrimas en los ojos, alargaban sus brazos hacia el soberano. El ambiente fue festivo, sin embargo la presencia abundante de armas y la muerte de una mujer, abatida a tiros junto a la carroza del monarca, dejaron en el aire una sombra de amenaza.

a) Explica ahora tu elección. ¿En qué te basas para pensar que la gente actuaría así?

b) Desde tu punto de vista, hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca inadecuado?.

APÉNDICE III
Documentación utilizada en la fase
de enseñanza de la prueba

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS
EN ESPAÑA y FRANCIA

Muchos historiadores explican la crisis de la Monarquía Absoluta en España, a principios del siglo pasado, como un caso particular de las llamadas **Revoluciones Liberales Burguesas** que tuvieron lugar en la mayoría de los países de Occidente entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX (por ejemplo en las antiguas colonias americanas, en Francia, Italia, Holanda, etc.). Los historiadores dan el título de **Revolución Liberal-Burguesa** a un hecho histórico muy significativo: el fin del sistema feudal que imperaba en las sociedades europeas desde la Edad Media, es decir desde hacía más de 800 años, y su sustitución por un nuevo sistema político y social: el liberal capitalista. Por esta razón esas revoluciones fueron mucho más que un simple cambio de gobierno o de personas en el poder, fueron una transformación general de la organización de aquellas sociedades que afectó a muchas de sus instituciones (la organización política del Estado, las leyes, el funcionamiento económico, los impuestos, los derechos y deberes de los ciudadanos, el ejército, los tribunales de justicia, etc.).

¿POR QUE OCURRIERON ESTAS REVOLUCIONES?: CAUSAS PROFUNDAS O A LARGO PLAZO

En respuesta a esta pregunta los historiadores suelen referirse a dos tipos de causas: **causas profundas o a largo plazo**, (es decir, circunstancias que existen desde hace mucho tiempo, o cambios que se producen lentamente) y **causas inmediatas o a corto plazo**, o acontecimientos cercanos que desencadenaron los acontecimientos. Veamos las primeras de ellas.

Antes de estas revoluciones la sociedades europeas eran sociedades de **Antiguo Régimen**, o sea, sociedades todavía esencialmente aristocráticas, directamente herederas del sistema feudal. En ellas la agricultura seguía siendo la principal fuente de riqueza y la aristocracia (nobleza e Iglesia), que de hecho casi monopolizaba por ley y nacimiento esta riqueza, el grupo social más poderoso. El resto de la población (el estado llano o Tercer Estado) estaba compuesto por campesinos en su mayor parte y también por población urbana (artesanos, comerciantes, etc.). El estado llano constituía una población de segunda categoría, pues pagaban

la mayor parte de los impuestos y tenían menos derechos que los otros dos estados privilegiados. Esta profunda división estaba fijada e inmovilizada por las leyes.

Así, por ejemplo, las tierras de la nobleza, de la Corona, de la Iglesia, de algunas instituciones (hospitales, Universidades) y las tierras comunales de los pueblos eran *tierras de manos muertas*, ya que no podían cambiar de manos, ni por donación ni por compraventa. Esta situación hacía que la mejor y mayor parte de las tierras estuviera generalmente mal cultivada, pues quienes podían invertir dinero en ellas (nobleza y clero sobretodo) dedicaban sus beneficios a gastos suntuarios (palacios, Iglesias, etc.) y obras de caridad. Por el contrario quienes querían invertir en tierras (arrendatarios, pequeños propietarios agrícolas y comerciantes) no podían comprarlas. Por ello la única vía permitida al estado llano para mejorar su situación económica era el comercio, la industria y, también para algunos pocos, las profesiones liberales. El comercio y la industria habían ido creciendo desde la Edad Media, sobre todo con la expansión colonial de los últimos tres siglos, y ese desarrollo había hecho crecer a la vez el poder económico, el prestigio social y el nivel cultural de los burgueses, todavía miembros del estado llano, pero cada vez más poderosos e influyentes. En las últimas décadas del siglo XVIII este sistema social, económico y jurídico del Antiguo Régimen era ya un corsé demasiado estrecho que impedía el desarrollo económico al que tendía esta burguesía.

Las creencias religiosas y la tradición transmitida durante siglos de padres a hijos aseguraban, sobre todo entre los campesinos, un alto grado de aceptación de este sistema social. En él desgracias como la pobreza, la enfermedad o la injusticia encontraban consuelo en la solidaridad de la familia y el pueblo, en la caridad de los privilegiados, e incluso en la justicia del soberano. Hasta entonces la religión era, para la mayoría de la población, la fuente primera de explicación e interpretación del mundo. Sin embargo, el conocimiento científico y racional se había desarrollado poderosamente durante los dos últimos siglos. La nueva fe en la razón y en la capacidad de los seres humanos había llegado a su esplendor con la **Ilustración**. Los nuevos conocimientos habían llevado a los ilustrados (escritores, científicos, artistas, etc.) a criticar el orden tradicional de la sociedad en el que no encontraban ningún fundamento racional (supersticiones religiosas, privilegios de la aristocracia, poder absoluto del monarca, etc.). De esta forma las ideas de los Ilustrados habían debilitado las ideas, creencias y costumbres que todavía seguían sosteniendo al Antiguo Régimen y la Monarquía Absoluta, y proponían en contrapartida el siguiente programa renovador:

- a) *Libertad económica* que acabara con los monopolios y privilegios y permitiera a la economía gobernarse de forma "natural y racional" siguiendo las leyes capitalistas del mercado: oferta y demanda.
- b) *Igualdad ante la ley* que permitiera a la sociedad ser dirigida y gobernada por sus miembros más capaces, en lugar de serlo por una aristocracia de nacimiento, muy a menudo incompetente.

c) *Libertad política y gobierno parlamentario*, que diera el poder a los representantes de los ciudadanos, y acabara con la **Monarquía Absoluta**, por la que el rey apoyado en los aristócratas gobernaba (ponía y quitaba ministros, dictaba leyes, etc.) sin apenas control.

Este programa de la Ilustración se correspondía de una forma casi directa con las aspiraciones de la burguesía en ascenso. Ahora bien, tal y como acaba de ser presentado en el esquema anterior resulta un programa bastante utópico, que la realidad se encargaría de modificar. Así cuando llegó el momento de regular el derecho de voto los gobiernos liberales, temiendo posibles excesos en las demandas populares, limitaron este derecho sólo a los ciudadanos ricos y "respetables". Los gobiernos parlamentarios no serían totalmente *democráticos* hasta muchos años después a finales del siglo XIX, cuando frente al principio del **Sufragio restringido** que limitaba el derecho electoral a unos pocos, las masas populares lucharon y consiguieron el **Sufragio Universal**, es decir el derecho electoral para todos, al principio sólo para los varones y después también para las mujeres.

LA REVOLUCION IBERAL EN ESPAÑA Y FRANCIA: LAS CAUSAS INMEDIATAS O A CORTO PLAZO

Las causas profundas que acabamos de ver explican los rasgos esenciales del por qué de estas revoluciones, pero no pueden explicar los acontecimientos particulares que desencadenaron, en fechas distintas y de manera diferente, las revoluciones en en España, Francia, Holanda, Estados Unidos de América, etc. Para ello es preciso tener en cuenta además hechos y acontecimientos que suceden en un periodo de tiempo próximo (desde algunas horas hasta varias décadas) al comienzo de cada revolución, y que podemos denominar *causas a corto plazo*.

En **España** la sustitución del viejo sistema absolutista por un régimen liberal fue un proceso complejo de avances y retrocesos alternativos entre 1808 y 1837. Para explicar la crisis de la Monarquía Absoluta y el fin del Antiguo Régimen, los historiadores hacen especial incapié en estos dos hechos:

- En primer lugar, la especial **debilidad de la burguesía**. Escaso el número de sus miembros y reducido su potencial económico y social, la burguesía liberal hubo de apoyarse primeramente en el ejército y acabar pactando con la aristocracia a fin de conseguir sus objetivos.

- En segundo lugar, la grave **crisis financiera del Estado Absolutista** al dispararse en aquella época los gastos militares y administrativos en todos los estados europeos. La crisis, iniciada al final del reinado de Carlos IV, padre de Fernando VII, se vió fatalmente agravada por la independencia de las colonias y la Guerra de la Independencia.

Como consecuencia de estos dos hechos conjugados, puede decirse que la Monarquía Absoluta sucumbió, más bien víctima de sus propios males, que vencida por una revolución de los sectores liberales. Tras dos intentos frustrados por implantar el liberalismo (los de 1808-14 y 1820-23), a la muerte de Fernando VII en 1833, estaban agotadas las soluciones absolutistas para sacar al país del desastre en que se hallaba. Con el apoyo del sector más poderoso de la aristocracia, se fue consolidando un régimen liberal moderado, enfrentado durante años en larga guerra civil a los absolutistas (ahora llamados *Carlistas* por su apoyo a Carlos, hermano de Fernando VII, frente a la heredera, la futura Isabel II, todavía menor de edad). En ese nuevo régimen, la nobleza perdió sus antiguos privilegios pero a cambio conservó sus latifundios y su poder político, la Iglesia perdería gran parte de sus tierras, pero conservó todo su poder religioso e intelectual, y finalmente los campesinos perdieron sus derechos sobre las tierras que tradicionalmente cultivaban y, en su mayoría, quedaron convertidos en arrendatarios y jornaleros sin tierra.

En el caso de la *Revolución Francesa*, los historiadores consideran dos hechos principales:

- Por un lado, la **crisis financiera del estado absolutista** de Luis XVI, que desde 1787 provocó el enfrentamiento de los privilegiados con el rey y, en consecuencia, restó fuerzas a éste para oponerse después a las demandas revolucionarias del Tercer Estado (el programa de la Ilustración).
- Por el otro, la **grave crisis agrícola** que tuvo lugar entre los años 1785 y 1789. El alza de precios del pan fue particularmente aguda en la primavera de 1789, a la espera de las nuevas cosechas. Esta situación creó un gran malestar entre la población pobre de las ciudades y del campo. El hambre hizo estallar el odio contra la aristocracia privilegiada, y las masas populares apoyaron decididamente a los diputados, en su gran mayoría burgueses, de la Asamblea Nacional, para exigir la abolición de las leyes y rentas feudales.

Debido a estos hechos, la revolución liberal burguesa tuvo en Francia un rasgo particular que no fue frecuente en la mayoría de los países: la **alianza de la burguesía con las masas populares** para derribar el Antiguo Régimen. Hasta 1792 la Revolución Francesa fue dirigida por los representantes moderados de la burguesía, pero en ese año, la huida del rey y la declaración de guerra hecha por la mayoría de monarcas absolutistas europeos hizo fracasar la revolución moderada. La facción radical de los revolucionarios tomó entonces el poder e implantó el Terror para hacer frente a la guerra y a las rebeliones internas. En 1795, pasado el peligro de una invasión extranjera y cansado el país de los excesos del Terror, los sectores moderados se hicieron de nuevo con el gobierno de la revolución. El golpe de estado de Napoleón, que gobernaría hasta 1814, consolidó los principales logros de la revolución. Pese a los intentos por restaurar de nuevo el Absolutismo tras la derrota de Napoleón en 1814, el Antiguo Régimen estaba ya herido de muerte en Francia y la revolución liberal burguesa se consolidaría ya definitivamente en 1830.

EL TRABAJO INFANTIL DURANTE LA REVOLUCION INDUSTRIAL: EJERCICIOS DE COMPRESION EMPATICA

Estudia atentamente las siguientes fuentes, después responde a las preguntas.

FUENTE 1

El grabado muestra una nave industrial de hilado, en la que puede observarse a un niño debajo de la maquinaria anudando los hilos rotos. (Inglaterra hacia 1830)

FUENTE 2

"Una sola máquina de peinar lana, atendida por una persona adulta y servida por cinco o seis niños, realiza tanto trabajo como treinta hombres trabajando a mano según el antiguo sistema."

(Diario de la Cámara de los Comunes en Inglaterra, 1794)

FUENTE 3

Cuando tenía nueve años (en 1840) mi trabajo consistía en transportar continuamente unos 17 kgs. de arcilla sobre mi cabeza desde el montón de arcilla hasta la mesa donde se hacían los ladrillos. Esto lo tenía que hacer sin descanso durante trece horas cada día

(Memorias de un niño obrero, escritas a fines del siglo XIX)

FUENTE 4

Una inspección sobre la pobreza, hecha en 1941, daba esta información:

Elizabeth Whiting es una viuda de 40 años con cuatro hijos pequeños. Paga 15 peniques de alquiler a la semana, tiene una deuda de 1 libra y 65 peniques. Se gana la vida como asistente por horas y limpiando ropas: esta semana no ha ganado nada, la semana pasada ganó 15 peniques y la anterior alrededor de 28 peniques.

GASTOS:

<i>Domingo:</i>	<i>El sábado por la noche compró patatas, bacon, cera, té y azúcar, jabón, carbón y pan</i>	<i>6 peniques</i>
<i>Lunes:</i>	<i>Té y azúcar, mantequilla y cera.....</i>	<i>2 peniques</i>
<i>Martes:</i>	<i>Carbón.....</i>	<i>1 penique</i>
<i>Miércoles:</i>	<i>Té y azúcar, cera, madera, patatas.....</i>	<i>2 peniques</i>
<i>Jueves:</i>	<i>Carbón.....</i>	<i>1 penique</i>
<i>Viernes y Sábado:</i>	_____	_____
<i>TOTAL</i>		<i>12 peniques</i>

Esta semana la parroquia le ha dado 5 barras de pan.

(Bosanquet, R.S. : *Los derechos de los pobres* ,1841)

PREGUNTAS

1) Imagina que eres Elizabeth Whiting, ¿cuáles habrían sido tus sentimientos al enviar a tu hija de 10 años a una fábrica de ladrillos como la que se menciona en la Fuente 2?

2) Ponte ahora en el lugar del dueño de una fábrica de hilado como la que se muestra en la Fuente 1. Acabas de oír que el gobierno prepara una ley para prohibir el trabajo infantil en las fábricas. Escribe una breve nota para la sección de "Cartas al director" de un periódico defendiendo la necesidad del trabajo infantil.

APÉNDICE IV
Soluciones a los cuestionarios
de la prueba definitiva

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Preguntas de conocimiento (A)

(PUNTUACIÓN TOTAL:10)

1) ¿Cuál de las frases siguientes define mejor a los Ilustrados? Señala con un círculo la letra correspondiente y después explica tu elección. (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

a) Grupo de intelectuales que criticaron duramente la injusticia social y la tiranía del Antiguo Régimen, creando de este modo un campo de opinión muy favorable a las revoluciones socialistas. **(0,5 PUNTOS)**

b) Grupo de intelectuales cuya meta principal fue aumentar el nivel cultural de la nación ("ilustrar al pueblo") y acabar con las supersticiones que ellos consideraban causa principal de la infelicidad humana. **(1 PUNTO)**

c) Grupo de personas cultas que creyeron que la razón y la ciencia impulsarían el progreso y la felicidad humana, por eso promovieron reformas durante el Antiguo Régimen y apoyaron, generalmente desde posturas moderadas, las revoluciones liberales. **(1,5 PUNTOS)**

d) Grupo de intelectuales progresistas que desde el siglo XVI plantearon una crítica radical a las instituciones y creencias de carácter religioso, como la Inquisición, y de carácter político como la Monarquía de origen divino. **(0,5 PUNTOS)**

Ahora explica por qué has seleccionado esa respuesta
(1 PUNTO)

2)Cuál de las frases siguientes define mejor el significado que daban los liberales al concepto de "Soberanía Nacional": (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

- a) Principio político que exige un gobierno representativo elegido por los ciudadanos, incluso si el número de ciudadanos con derecho a voto es una minoría de la población. **(1,5 PUNTOS)**
- b) Principio político que reemplazó a la Monarquía de origen divino por un gobierno representativo, lo que significa sustituir la Monarquía por la República. **(0,5 PUNTOS)**
- c) Principio político que exige que el poder sea ejercido por todos los habitantes adultos de una nación (los ciudadanos) a través de sus representantes en el parlamento. **(1 PUNTO)**
- d) Principio político que exige un gobierno democrático, porque el poder no recae ya sólo en el rey sino en la nación, es decir, en todo el pueblo. **(1 PUNTO)**

Explica por qué has seleccionado ésta respuesta (1 PUNTO)

3) De los siguientes "slogans", subraya tres que toda proclama liberal de comienzos del siglo pasado hubiera incluido entre sus reivindicaciones. (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente) (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

<ul style="list-style-type: none"> * <i>Libertad política y de pensamiento</i> * Igualdad económica * Justicia social * <i>Gobierno representativo</i> * Cultura para todos * Abajo la esclavitud * Libertad sindical * <i>Igualdad ante la ley</i> * Abajo la discriminación racial, sexual, etc. * Todo para el pueblo pero sin el pueblo 	<p>(DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN)</p> <p>3 aciertos: 2,5 PUNTOS</p> <p>2 >> : 2 >></p> <p>2 aciertos y 1 error: 1,5 >></p> <p>1 acierto y 1 error: 1 PUNTO</p> <p>1 acierto y 2 errores: 0,5 PUNTOS</p>
---	---

4) A continuación se presentan dos columnas, una con los rasgos más destacados de las sociedades de Antiguo Régimen y la otra con sus equivalentes en las sociedades liberales. Une con líneas los rasgos de una y otra que veas equivalentes. (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5 = 0,5 PUNTOS por acierto)

SOCIEDADES DE A. REGIMEN	SOCIEDADES LIBERALES
Sociedad estamental.....	<i>Clases sociales</i>
Poder de origen divino.....	<i>Parlamentarismo</i>
Privilegios aristocráticos.....	<i>Igualdad ante la ley</i>

Monopolios gremiales..... *Libertad de comercio*

Explica con qué rasgos de las sociedades liberales has relacionado respectivamente *Poder de origen divino* y *Privilegios aristocráticos*. (0,5 PUNTOS)

5) ¿Has oído hablar de Riego? ¿Qué sabes de él? (NO PUNTÚA)

LAS REVOLUCIONES LIBERALES BURGUESAS

Preguntas de conocimiento (B)

(PUNTUACIÓN TOTAL:10)

1) Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el Antiguo Régimen. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección. (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

a) Tipo de organización política en España hasta la muerte de Franco. Su característica más destacada es la dictadura de ese general y, por tanto, la falta de democracia. **(0,5 PUNTOS)**

b) Tipo de organización política, económica, social, etc. en Europa, que dura aproximadamente hasta principios del siglo XIX. Su principal característica es el poder y los privilegios de la aristocracia de origen feudal. **(1,5 PUNTOS)**

c) Tipo de organización política en Francia hasta la Revolución Francesa. Su característica más destacada es el poder absoluto de la Monarquía cuya soberanía es de origen divino. **(1 PUNTO)**

d) Organización política característica de algunos países en la Antigüedad, como Grecia, Roma, Egipto, etc. Se caracteriza por la existencia de un régimen de esclavitud. **(0,5 PUNTOS)**

¿Por qué has elegido ésta? (1 PUNTO)

2) Cuál de las frases siguientes define mejor, en tu opinión, el significado de la Revolución Francesa. Señala con un círculo la letra correspondiente y, después, explica tu elección. (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

a) Cambio político que terminó con la tiranía de Luis XVI e instauró la democracia en Francia, acabando así con los privilegios que permitían un poder absoluto al monarca. **(1 PUNTO)**

b) Sublevación del pueblo de París contra Luis XVI, que trajo consigo desórdenes y violencias, hasta que Napoleón instauró una nueva época de paz y prosperidad. **(0,5 PUNTOS)**

c) Sucesos violentos que produjeron un cambio de gobernantes (burguesía en lugar de aristocracia) pero sin cambiar realmente el sistema político de Francia. **(0,5 PUNTOS)**

d) Cambio político que reemplazó el Absolutismo por un sistema parlamentario, y acabó con el Antiguo Régimen que impedía el desarrollo de la economía capitalista. **(1,5 PUNTOS)**

¿Por qué has elegido ésta? (1 PUNTO)

3) De los siguientes calificativos, subraya cinco que, en tu opinión, podrían decirse de todos los ilustrados: (Si algún término no lo entiendes, pregunta inmediatamente) (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5)

reformistas burgueses racionalistas religiosos
nobles socialistas artistas progresistas
revolucionarios cultos reaccionarios intelectuales

(DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN)

5 aciertos: 2,5 PUNTOS
4 aciertos y 1 error: 2 >>
3 aciertos y 1 error: 1,5 >>
3 aciertos y 2 errores: 1 PUNTO
2 aciertos y 3 errores: 0,5 PUNTOS

4) Une con una línea las palabras de la columna izquierda con su explicación correspondiente en la columna derecha, pero sólo cuando encuentres una explicación correcta. (PUNTUACIÓN TOTAL: 2,5 = 0,5 PUNTOS por acierto)

PARLAMENTARISMO LIBERAL *Parlamento elegido por sufragio restringido*

ABSOLUTISMO *Sin Parlamento*

DEMOCRACIA *Parlamento elegido por sufragio universal*

SOCIALISMO..... *Parlamento elegido sólo por obreros*

Explica qué diferencias hallas entre *Parlamentarismo liberal* y *Democracia* : (0,5 PUNTOS)

5) ¿Has oído hablar de Riego? ¿Qué sabes de él? (*NO PUNTÚA*)

LA CRISIS DE LA MONARQUIA ABSOLUTA EN ESPAÑA: LA REVOLUCION DE 1820

Preguntas de comprensión (A)

EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN SELECCIONADOS Y EN ORDEN CRONOLÓGICO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS ANTERIORES A LA CRISIS DE LA MONARQUIA ABSOLUTA EN ESPAÑA EN 1820:

- 1) (1790-1820) En estos años las guerras, la clandestinidad y el Romanticismo transforman a muchos de los antiguos ilustrados en liberales; su número crece.
- 2) (1805) España pierde sus mercados coloniales, se interrumpe el comercio con América y descienden de manera crítica los ingresos del Estado.
- 3) (1808) Fernando VII cede su trono a Napoleón, que nombra a su hermano José, rey de España.
- 4) (1808-1814) La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812.
- 5) (1805-1820) Ante la crisis económica, muchos comerciantes y fabricantes confían que con el liberalismo pueda haber un estado fuerte que recupere los mercados coloniales.
- 6) (1814-1820) El Estado absolutista, muy endeudado desde 1793, se encuentra cada vez más arruinado y débil.
- 7) (1814-1820) El ejército está mal pagado y muchos oficiales, forjados en la guerrilla, están descontentos con la vuelta a la jerarquía tradicional. Se producen varios pronunciamientos.
- 8) (1819-20) En torno a Cádiz se concentran numerosas tropas para dirigirse a las colonias. Están muy mal abastecidas y desmoralizadas.

Ahora responde a las siguientes preguntas:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

RESPUESTA:

El punto 3 es el único hecho del que se podría decir que no interviene como causa propiamente de la crisis.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la crisis, los hechos 1, 2, 3, 5 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

RESPUESTA: Se cuentan como válidas las siguientes

** Hechos determinantes o condicionantes importantes : 1 y 2*

** Hechos condicionantes importantes o poco importantes: 5 y 7*

** Hechos condicionantes poco importantes o irrelevantes: 3*

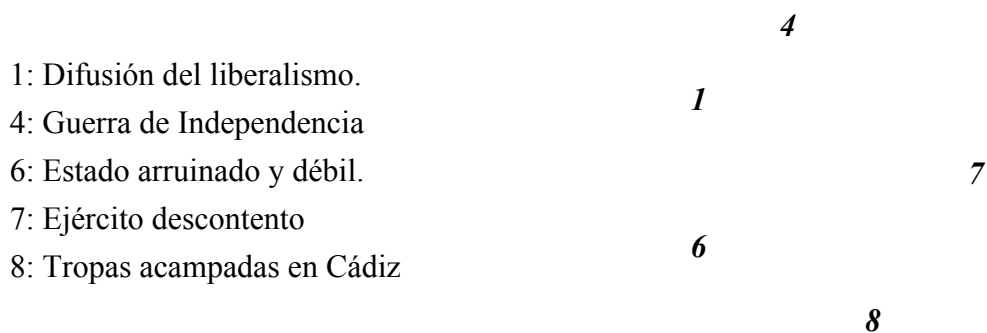
Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 7.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.

LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora tienes que hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la revolución de 1820. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,4,6,7 y 8 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

RESPUESTA:



Rev. de 1820

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 4,6 y 7.

RESPUESTA: Los destrozos económicos que ocasiona la Guerra de la Independencia (4) aumentan las dificultades financieras del Estado absolutista (6). Al mismo tiempo, al permitir una primera experiencia liberal, la Guerra de la Independencia influye también en el descontento de muchos oficiales de origen guerrillero (7) a los que la restauración absolutista les imposibilita el ascenso en la jerarquía.

Por otra parte, los puntos 6 y 7 están ligados por una flecha de doble dirección, toda vez que la ruina del Estado es causa de que el ejército esté mal pagado y descontento; mientras que, a su vez, el descontento del ejército y los pronunciamientos debilitan cada vez más al Estado.

4. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que condujeron a la crisis de 1820, no se hubiera producido la Guerra de la Independencia (punto numero 4 de la lista)

a) ¿crees que la crisis de la Monarquía Absoluta en España se habría producido a pesar de ello?

RESPUESTA: Casi con toda probabilidad la crisis se habría producido a pesar de ello, puesto que la Guerra de la Independencia sólo acentúa, aunque muy considerablemente, los problemas y dificultades que ya tenía la Monarquía Absoluta: a saber, difusión de las ideas liberales, pérdida de los mercados coloniales, ruina de la hacienda, etc. y se mostraba incapaz de resolverlos sin cambiar drásticamente las condiciones propias del antiguo Régimen. No obstante, es evidente que la crisis de la Monarquía Absoluta se habría resuelto de forma muy distinta a como de hecho ocurrió.

b) en caso de haberse producido la crisis, crees que habría ocurrido en las mismas o cercanas fechas?

RESPUESTA: Muy probablemente la crisis se habría producido en otro momento, seguramente varios años después. Todo parece pensar que la Guerra de la Independencia, al agravar los problemas de la Monarquía de Fernando VII, precipitó la crisis. Dicho esto poco más se puede conjuturar con una base razonable sobre el momento en que la crisis se habría producido.

c) ¿crees que habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis de la Monarquía Absoluta?

RESPUESTA: Casi con toda seguridad, no, pues parece bastante evidente que fue la Guerra de la Independencia la principal causante del anormal desarrollo del ejército, del incremento considerable de su papel en la sociedad, así como de lo habitual que fue desde entonces la actividad guerrillera, y con ella el pronunciamiento militar, como forma extrema de manifestar la oposición al régimen establecido.

5. Indica en cuáles de estos grupos de la sociedad española eran frecuentes los partidarios del liberalismo y las razones de cada grupo para apoyar esas ideas:

Eclesiásticos; campesinos; militares; industriales y comerciantes; trabajadores y clases humildes de las ciudades; nobles.

RESPUESTA:

- MILITARES, por varias razones: como indica el texto informativo, muchos de los nuevos oficiales, antiguos guerrilleros, tenían vedado ahora el ascenso en el escalafón toda vez que no pertenecían a la nobleza; además, la guerrilla y la experiencia liberal durante la Guerra de la Independencia, había hecho que muchos de ellos se familiarizaran con formas de comportamiento, con actitudes y con ideologías políticas liberales; finalmente el retraso en el cobro de sus salarios, la falta de recursos para atender a las necesidades más básicas de la milicia propiciaba una actitud hostil o de insatisfacción con el régimen absolutista.

- *INDUSTRIALES Y COMERCIANTES, sobre todo éstos últimos. Las razones que se dan en el texto informativo destacan sobre todo la situación general de crisis económica y, en particular, el hundimiento del comercio exterior -primero tras la pérdida del control sobre las colonias y, después, por las consecuencias derivadas de la Guerra de Independencia-. Además de ello es razonable pensar que, gracias a su profesión que les facilitaba el conocimiento de otros países y culturas, muchos comerciantes habrían tenido contactos con Inglaterra y Francia, los países donde la revolución liberal había tenido o seguía teniendo un gran desarrollo.*

6. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar del comandante Riego, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar y sentir él. LLeváis cerca de 40 días caminando una media de 30 kms diarios. Es 7 de marzo, sigue haciendo frío y estos días además llueve. Os encontráis en Córdoba, ciudad que tampoco os ha brindado el apoyo que esperábais. Por la noche, mientras descansan los 300 soldados que aún os siguen, te has reunido con el capitán S. Miguel, en quien tienes absoluta confianza. A él le cuentas tus impresiones y tus planes.

Elige cuál de las siguientes opciones te parece la más probable y explica por qué:

a) Las tropas absolutistas no han dejado de hostigarnos, pero no pueden detener nuestro avance. Hasta ahora el pueblo no se ha unido a nosotros pues está atemorizado, pero nos da alojamiento y comida, y pronto se unirá a nuestras filas, cuando vea que nuestro triunfo es imparable. Hemos de dirigirnos hacia las ciudades del norte que ya han jurado la Constitución. Tengamos paciencia, pronto los levantamientos de las principales ciudades del país harán cambiar al rey de opinión y formará un gobierno liberal.

b) Las predicaciones de frailes supersticiosos y el temor al tirano mantienen al pueblo sometido, pero no podemos dejarnos llevar por el desaliento y, menos aún, por la cobardía. El Absolutismo y la superstición están heridos de muerte, y nuestra revolución triunfa en varias ciudades del norte, donde incontables patriotas se alzan para derribar al tirano. Hemos de llegar a Madrid y hacer jurar al rey la Constitución. El triunfo final está cerca y la gloria premiará nuestro sacrificio.

c) Hoy en Córdoba una muchedumbre nos ha recibido silenciosa y asombrada ante el arrojamiento de nuestra débil columna, están convencidos de que las fuerzas absolutistas son mucho mayores que las nuestras. Es difícil seguir así, llevamos 40 días sin descanso, perseguidos sin tregua, y lo más doloroso son las deserciones, hoy ya sólo somos 300, ¡quién sabe mañana! Además, pese a los pronunciamientos de los patriotas gallegos, el rey no cede... Tenemos que aceptar nuestro fracaso. Desde aquí, lo mejor es adentrarnos en Sierra Morena, como guerrilleros podremos resistir mejor hasta llegar a Portugal.

a) Explica tu elección: ¿en qué te basas para creer que Riego pensaría así?

RESPUESTA: La opción (c) es la que parece más probable y acorde con el desarrollo de los acontecimientos. Tal y como se afirma en el texto informativo, la columna comandada por Riego no había tenido mucho éxito en su expedición por tierras andaluzas: había encontrado escaso apoyo de la población y se veía constantemente hostigada por las tropas del rey. Tres días antes de su llegada a Córdoba, en Morón, esas tropas realistas le habían ocasionado un grave revés, aunque no derrota definitiva. Pero sin duda lo más grave y desmoralizador para Riego debieron ser las constantes deserciones entre sus tropas, que de unos 1500

hombres habían quedado reducidas a 300. En estas circunstancias hay que pensar que su ánimo no podía mantenerse muy alto.

Por otra parte, pese a que desde el pasado 21 de febrero habían comenzado a producirse rebeliones en algunas ciudades del norte de España y se había proclamado en ellas la Constitución, e incluso el mismo 8 de marzo por la tarde el rey se ve forzado a jurar la Constitución del 12, hay que considerar que Riego dadas las comunicaciones de la época, no podía conocer el desarrollo de estos acontecimientos. Lo más probable es que le llegara la noticia de las primeras proclamas ocurridas en aquellas ciudades, pero no podía estar ni mucho menos seguro de que tales levantamientos no habrían sido sofocados. A juzgar por cómo le iban a él las cosas, difícilmente podría pensar que el desarrollo de los acontecimientos fuera tan favorable a su causa como de hecho ocurrió.

La opción (c) es por tanto la más razonable y realista, la (b) es demasiado extrema y nos presenta a Riego como un revolucionario radical y exaltado, casi ciego a la realidad. Por su parte, la (a) es más razonable y realista que la anterior pero tiene el grave defecto de anticipar los acontecimientos, casi como si Riego conociera no sólo lo que estaba ocurriendo día a día sino también el desenlace final. Una visión tan optimista como la expresada en esta última opción sólo puede sostenerse desde una perspectiva actual que juzgue las actitudes de los agentes históricos conociendo de antemano el desenlace.

b) Si hubieras sido tú el jefe de la columna ¿qué hubieras hecho en esas circunstancias?

RESPUESTA: Lo más probable es que obrara como Riego, teniendo en cuenta su crítica situación y la proximidad de Sierra Morena, la guerrilla habría sido una buena solución al menos provisional hasta ver con más claridad en qué paraba todo. La vuelta a Cádiz era poco menos que suicida y, una vez allí, tampoco cabía otra alternativa que la huida. Por tanto como guerrilleros podríamos mantener nuestras fuerzas, continuar la rebelión y, en caso de que el éxito fuera totalmente imposible, la huida por la frontera portuguesa no parecía muy difícil.

LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA: LA REVOLUCIÓN DE 1820

Preguntas de comprensión (B)

EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN SELECCIONADOS Y EN ORDEN CRONOLÓGICO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS ANTERIORES A LA CRISIS DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN ESPAÑA EN 1820:

- 1) (1790-1820) En la sociedad española continúan las profundas diferencias heredadas del feudalismo entre, por una parte, la nobleza y el clero con grandes privilegios económicos, políticos etc. y, por otra, el estado llano que no los tiene.
- 2) (1805) España pierde sus mercados coloniales, se interrumpe el comercio con América y descienden de manera crítica los ingresos del Estado.
- 3) (1808) La mayoría del pueblo español se alza contra los ejércitos de Napoleón y rechaza al monarca impuesto por éste en sustitución de Fernando VII.
- 4) (1808-1814) La Guerra de la Independencia ocasiona grandes destrozos en la economía y permite la primera experiencia liberal con la Constitución de 1812.
- 5) (1813-1814) Derrota de Napoleón y fin de la Guerra de la Independencia. Fernando VII es acogido en España por una población jubilosa.
- 6) (1814-1820) El Estado absolutista, muy endeudado desde 1793, se encuentra cada vez más arruinado y débil.
- 7) (1814-1817) A fin de reducir sus deudas, los gobiernos de Fernando VII crean impuestos especiales para la Iglesia y tratan de vender sus tierras. Estas medidas se detienen ante la oposición de muchos partidarios del Antiguo Régimen.
- 8) (1814-1820) El ejército está mal pagado y muchos oficiales, forjados en la guerrilla, están descontentos con la vuelta a la jerarquía tradicional. Se producen varios pronunciamientos

Ahora responde a las siguientes preguntas:

1. Señala con un círculo los acontecimientos y circunstancias de la lista que, en tu opinión, fueron causas de la crisis de la Monarquía Absoluta en España en 1820. Si alguno no te lo parece, explica por qué.

RESPUESTA:

Los puntos 3 y 5 son los únicos hechos sobre los que se podría decir que no intervienen como causas propiamente de la crisis, aunque evidentemente siempre cabe encontrar conexiones indirectas que, en cualquier caso, están ya seguramente implícitas en el punto 4.

2. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la crisis, los hechos 1,4,5,6 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

RESPUESTA: Se cuentan como válidas las siguientes

* Hechos determinantes o condicionantes importantes : 1 y 6

* Hechos condicionantes importantes o poco importantes: 4

* Hechos condicionantes poco importantes o irrelevantes: 5 y 7

Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 6.

RESPUESTA:

Los dos tienen un grado de importancia máximo, son las dos causas principales de la crisis de la Monarquía Absoluta. El 1, porque el objetivo principal de la revolución liberal fue precisamente acabar con las desigualdades políticas y económicas características del Antiguo Régimen. El 6, porque la crisis del Estado Absolutista fue ocasionada principalmente por su quiebra financiera y su incapacidad general para dar solución a los problemas a que se enfrentaba. Por consiguiente ambos factores pueden perfectamente considerarse como hechos determinantes o, como mínimo, condicionantes muy importantes de la crisis.

3. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.

LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora vas a hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la revolución de 1820. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,2,6,7 y 8 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

RESPUESTA:

1: Continúan las diferencias estamentales	1	2
2: Pérdida de los mercados coloniales.	7	6
6: Estado arruinado y débil		
7: Intentos de reforma de la hacienda		
8: Ejército descontento		8

Rev. de 1820

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 6,7 y 8.

RESPUESTA: La ruina y debilidad del Estado (6) y los intentos frustrados de hacer reformas en la hacienda (7) están unidos por una flecha de doble dirección para señalar su recíproca influencia o, mejor, "de ida y vuelta": la situación crítica de la hacienda es el motivo de la reforma, pero el fracaso de ésta incrementa la ruina financiera y la debilidad del Estado.

Por su parte, el punto 6 también ocasiona parte del descontento del ejército como consecuencia del retraso en el pago de los salarios y la escasez de recursos para el ejército.

4. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que condujeron a la crisis de 1820, no se hubiera producido la pérdida de los mercados coloniales (punto número 2 de la lista)

a) ¿crees que la crisis de la Monarquía Absoluta en España se habría producido a pesar de ello?

RESPUESTA: Muy probablemente sí se habría producido, aunque con toda seguridad, las cosas habrían sucedido de manera diferente. La crisis se habría producido aun conservando los mercados coloniales, puesto que, de acuerdo con lo dicho en la pregunta número dos, las dos causas principales de la crisis habrían continuado presentes. En primer lugar, la pérdida o no de los mercados coloniales no habría afectado para nada al mantenimiento del Antiguo Régimen con sus grandes desigualdades políticas y económicas. No obstante, con unas circunstancias económicas más favorables, gracias al comercio colonial, las diferencias sociales y el malestar de la burguesía comerciante no hubieran sido tan patentes, con lo que el Estado absolutista hubiera tenido mayor apoyo social.

En segundo lugar, las dificultades financieras del Estado habrían seguido existiendo pues, como dice el texto, la deuda financiera del Estado existía ya en 1793 y se habría visto agravada también por los efectos de la Guerra de la Independencia. Ahora bien, sin duda la importancia de la quiebra habría sido menor gracias a los ingresos americanos, por lo cual muy probablemente el Estado habría tenido más fuerzas para resistir los intentos revolucionarios.

b) en caso de haberse producido la crisis, crees que habría ocurrido en las mismas o cercanas fechas?

RESPUESTA: Es imposible decirlo. Seguramente la crisis se habría pospuesto pues, como se ha dicho, el Estado habría estado algo más fuerte y habría aguantado más tiempo. Pero no se habría retrasado mucho más. Como se sabe, las colonias no hubieran tardado muchos años en plantear su independencia, algo que el Estado de Fernando VII difícilmente habría podido evitar.

c) ¿crees que habría sido también un pronunciamiento militar el que provocara la crisis de la Monarquía Absoluta?

RESPUESTA: Probablemente así habría sido puesto que la pérdida de las colonias no tuvo mucho que ver con el descontento en el ejército. Es posible que al no ser tan acuciante la crisis financiera del Estado, éste hubiera tenido más recursos para atender las necesidades del ejército. Sin embargo, a medio y largo plazo, la crisis

financiera era inevitable con lo que ese alivio sólo hubiera retrasado de momento ese descontento que, por lo demás, hubiera seguido fomentado por los otros motivos que se han mencionado (vuelta a la jerarquía tradicional y difusión entre los oficiales de la ideología liberal).

5. Indica en cuáles de estos grupos de la sociedad española tenían mayor arraigo las ideas absolutistas y por qué:

Industriales y comerciantes; eclesiásticos; campesinos; militares; trabajadores y clases humildes de las ciudades; nobles.

RESPUESTA:

- ECLESIASTICOS Y NOBLES: pues ambos formaban el estamento privilegiado durante el Antiguo Régimen, por lo que es muy probable que éstos dos fueran los sectores sociales entre los que mayor arraigo tenían las ideas absolutistas.

- CAMPESINOS: Entre ellos estaban muy arraigadas las tradiciones y, en ellas, la figura paternal del monarca ocupaba un destacado lugar. Por otra parte, la falta de contactos con el exterior y bajo nivel cultural impedían que llegaran hasta ellos otras ideas y experiencias distintas a las tradicionales o a las que les eran transmitidas por los clérigos.

6) Ahora, teniendo en cuenta lo que sabes sobre la actitud y mentalidad de la época, trata de explicar por qué los pueblos y ciudades de Andalucía no apoyaron la revolución que inició Riego. Aquí tienes tres posibles explicaciones de su comportamiento, ¿cuál te parece la más probable y por qué?

a) El pueblo español era muy religioso y monárquico. La fe religiosa y la confianza en el rey eran los fundamentos más sólidos de aquella sociedad. Las predicaciones de los clérigos y el temor al castigo, religioso o civil, aseguraban el orden. Es verdad que en los últimos años la crisis económica y los impuestos del gobierno absolutista habían incrementado la miseria de los más humildes; sin embargo, durante la Guerra de Independencia, tampoco los liberales supieron dar solución a sus problemas; las palabras "libertad" y "Constitución" significaban bien poco para aquellos jornaleros sin tierra y campesinos pobres. En aquella situación era difícil tomar partido por liberales o realistas.

b) La mayoría del pueblo español, sobre todo las clases más humildes, era muy inculta y atrasada. Las creencias religiosas y tradicionales que la Iglesia imbuía en las mentes de los campesinos y trabajadores pobres de las ciudades aseguraba su total sumisión al orden establecido. Por lo demás, la Inquisición se encargaba de convencer a los más críticos. Gracias a esta propaganda, las nuevas ideas liberales eran, para la mayoría de la población, pecaminosas y diabólicas; así lo habían demostrado las matanzas y tropelías cometidas por los revolucionarios franceses.

c) El pueblo humilde se mostraba indiferente ante los dos bandos: La situación económica era desastrosa y los gobiernos del rey no parecían capaces de solucionarla, entre otras razones porque la aristocracia, dominante en esos gobiernos, no estaba dispuesta a perder los privilegios que disfrutaba desde la Edad Media. Pero tampoco se podía esperar gran cosa de los liberales, pues aunque decían luchar por la libertad y el fin de los privilegios feudales, cuando tuvieron la ocasión de gobernar con la Constitución de 1812, no repartieron los grandes latifundios de los aristócratas entre los campesinos sin tierra.

a) Explica ahora tu elección: ¿En qué te basas para creer que la gente pensaría así?

RESPUESTA: La opción (a) es la que parece más acorde con los hechos, dada la mentalidad mayoritaria entre los campesinos y clases humildes de la España de aquellos años.; pero, además de por estos rasgos de la mentalidad colectiva, dicha actitud de la población andaluza está muy influenciada por la situación económica, la reciente experiencia liberal durante la pasada guerra y las escasas soluciones que ofrece ninguno de los dos bandos en disputa.

b) Desde tu punto de vista, hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca extraño?

RESPUESTA: Teniendo en cuenta lo que se acaba de decir sobre la mentalidad e ideología imperante y el desarrollo de los acontecimientos en aquellos años, no parece que haya nada de sorprendente o extraño en ese comportamiento de la población andaluza.

LOS INICIOS DE LA REVOLUCION FRANCESA: La toma de la bastilla

Preguntas de comprensión

VAMOS A CONSIDERAR LA TOMA DE LA BASTILLA, EL 14 DE JULIO DE 1789, COMO INICIO DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA. EN LA LISTA SIGUIENTE SE PRESENTAN, EN ORDEN CRONOLÓGICO, ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE ANTECEDIERON A ESE IMPORTANTE ACONTECIMIENTO:

- 1) (S. XVIII) Se extienden las ideas de la Ilustración que critican la sociedad establecida y proponen un programa de cambios sociales y políticos.
- 2) (1785-89) Años de malas cosechas que provocan hambre y malestar entre las clases populares.
- 3) (Mayo 1789) Luis XVI reúne los Estados Generales. El Tercer Estado aprovecha la ocasión para impulsar la Asamblea Nacional y exigir cambios políticos e igualdad de derechos.
- 4) (23 Jun.) Reunión del rey con las tres cámaras juntas. El rey ordena a los diputados acabar con la Asamblea Nacional.
- 5) (Jun.) La aristocracia duda si apoyar al rey o a los diputados que prosiguen con la Asamblea Nacional.
- 6) (Jun. y Jul.) Motines populares en contra de los privilegiados y el Absolutismo, y en apoyo de la Asamblea Nacional.
- 7) (9 Jul.) El rey decide recurrir al ejército para reprimir los tumultos y disolver la Asamblea Nacional.

Ahora responde a estas preguntas:

1. Valora la importancia que tuvieron en el desencadenamiento de la revolución, los hechos 1,2, 4, 6 y 7 de la lista anterior. Para ello, repasa el texto informativo y, de acuerdo con el papel que crees que tuvieron, coloca sus números junto a los siguientes grupos:

RESPUESTA: Se cuentan como válidas las siguientes:

* Hechos determinantes: 1

* Hechos condicionantes importantes: 2 y 6

* Hechos condicionantes poco importantes: 7

* Hechos condicionantes poco importantes o irrelevantes: 3

Ahora explica la calificación que has dado a los puntos 1 y 6.

RESPUESTA: El punto 1 puede ser considerado como hecho determinante puesto que el Antiguo Régimen había sufrido ya en otras ocasiones crisis económicas y revueltas populares, crisis financieras del Estado, etc. sin que ello se hubiera traducido en una revolución que pusiera en peligro el mismo sistema. Sin embargo, la existencia de una alternativa al Antiguo Régimen (que va perfilándose a partir de las ideas de la Ilustración y el programa de cambios que en ellas se propone) y, evidentemente, la difusión que esta

alternativa adquiere en la sociedad, puede considerarse una condición "sine qua non" para que, lo que en otras circunstancias no hubiera pasado de ser una revuelta, llegara a ser una revolución que puso fin al Antiguo Régimen en Francia.

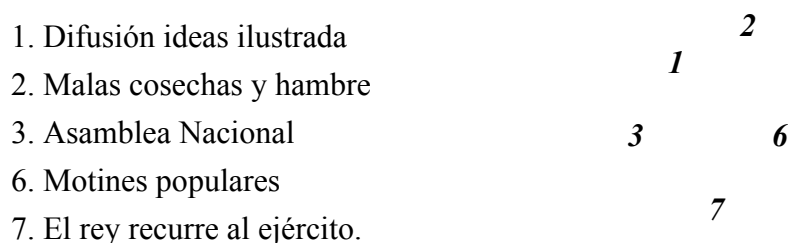
Los motines populares (punto 6), podrían calificarse mejor como hechos condicionantes importantes, ya que fueron hechos que incidieron muy claramente en el curso de los acontecimientos (fueron un elemento clave para que la Asamblea Nacional lograra hacer triunfar sus reivindicaciones ante el monarca), pero sería abusivo decir que sin los motines populares la revolución no habría llegado a producirse pues, como se puede ver en el caso de España, las revueltas de las clases populares jugaron un papel casi insignificante en las sucesivas crisis que condujeron a la sustitución del Absolutismo por el régimen liberal.

2. A menudo se utilizan gráficos o diagramas, como los que aquí te mostramos, para comprender mejor cómo se encadenan y relacionan las distintas causas de un hecho histórico.

LO QUE TIENES QUE HACER: Ahora tienes que hacer tu gráfico de los hechos que condujeron a la toma de la Bastilla. Para ello puedes elegir uno de los tres modelos anteriores, aunque puedes modificarlos a tu gusto. Cada casilla deberá representar una de las causas, con su número correspondiente, pero además, deberás trazar una flecha cada vez que una casilla influya o afecte a otra o a otras casillas. Para simplificar el ejercicio sólo tienes que trabajar con los hechos 1,2,3,6 y 7 de la lista anterior.

a) Haz aquí tu gráfico:

RESPUESTA:



Toma de la Bastilla

b) Ahora trata de explicar las conexiones señaladas en tu gráfico entre las casillas 1,2 y 6.

RESPUESTA: *Los puntos 1 y 6 están conectados por una doble flecha para expresar la recíproca influencia que cabe esperar que se produjera entre esos dos hechos: la*

difusión de las ideas de la ilustración y su programa de reformas hubo de repercutir en la extensión de los motines populares y en el carácter, antiabsolutista y contrario a los estamentos privilegiados, que esos motines fueron adquiriendo; a su vez, la revuelta popular y su apoyo a los miembros de la Asamblea Nacional crearon seguramente un marco muy favorable y fértil para la difusión y profundización de las ideas ilustradas y liberales.

El punto 2 (malas cosechas y hambre) está conectado con los motines populares, y sólo con ellos, ya que incrementó y agudizó el malestar de las clases populares facilitando de ese modo las revueltas.

3. Vamos a suponer que entre los acontecimientos que precedieron a la Revolución Francesa, no se hubieran producido las malas cosechas de trigo (punto número 2 de la lista),

a) ¿crees que la revolución se habría producido a pesar de ello?

RESPUESTA: Seguramente sí habría tenido lugar una revolución que pusiera fin al sistema absolutista y lo reemplazara por un régimen liberal, ahora bien esa revolución habría sido probablemente muy distinta, se habría producido en circunstancias distintas a las que se dieron en realidad (sobre todo en lo que respecta a las alianzas sociales y políticas, dada la menor participación popular). Todo ello habría hecho cambiar en parte el desarrollo y desenlace de la revolución, pero no habría evitado que hubiera una revolución liberal en Francia.

b) en caso de haberse producido la revolución, crees que habría ocurrido en las mismas fechas?

RESPUESTA: Es difícil y aventurado contestar a esta pregunta, pero podría afirmarse con bastante probabilidad que ello no habría modificado sensiblemente la fecha en que se produjo la Revolución Francesa. Las malas cosechas no pudieron afectar a la convocatoria de los Estados Generales ni a la creación de la Asamblea Nacional, hecho inicial que desencadenó la revolución. Ahora bien, la forma en que se habrían resuelto en esos momentos las tensiones entre el monarca y los privilegiados por una parte y entre estos dos con el Tercer Estado, habría sido seguramente distinta a como ocurrió, por lo que a partir de aquí los cambios revolucionarios sí podrían haber sufrido retrasos, aunque no es posible precisarlo con más detalle.

c) ¿habrían tenido la misma fuerza los diputados de la Asamblea Nacional para imponer sus exigencias al rey?

RESPUESTA: Sin duda que no. La repercusión más importante que tienen las pobres cosechas de trigo en el proceso revolucionario es, como se ha dicho, incrementar el malestar de las clases populares y servir de acicate a los motines y revueltas rurales y urbanas. Sin este movimiento popular, contra la carestía y también en apoyo de las demandas de la Asamblea Nacional, la suerte que habría corrido ésta última habría sido bien diferente, y es muy probable que sin la fuerza

de las masas populares, hubiera cedido ante el rey, buscando una salida menos radical a la crisis.

4. Atendiendo a lo que querían conseguir y a la forma en que trataban de lograrlo, señala las diferencias que encuentras entre los diputados de la Asamblea Nacional y la gente que participaba en los motines de París.

RESPUESTA: No es posible generalizar al hablar de los objetivos políticos y los medios empleados para conseguirlos, tanto respecto a los miembros de la Asamblea Nacional como respecto a la gente que se amotinaba por las calles de París. Como los acontecimientos posteriores demostrarían había importantes diferencias en el seno de esos dos colectivos. No obstante, sí puede decirse que en este primer momento de la Revolución Francesa es posible distinguir a grandes rasgos las trayectorias mayoritarias en ambos y ver considerables diferencias entre ellas.

Puede decirse que los objetivos de la Asamblea Nacional son básicamente los de cambiar radicalmente el sistema político y social del Antiguo Régimen; pretenden conseguir sobre todo la igualdad ante la ley que acabe con los privilegios estamentales, y un régimen político parlamentario que asegure un control del gobierno y la participación en las decisiones colectivas importantes de los representantes de los ciudadanos, en especial de ese sector acomodado y culto formado por la burguesía, que pese a su poder económico tiene vedado el poder político. En relación con los medios que utilizan para lograrlo parece claro que son sobre todo la presión, de carácter institucional, la oposición al rey, la desobediencia civil y la negociación política.

Por su parte, las masas populares que participan en los motines de París parecen tener como objetivo más mayoritario la mejora de sus condiciones económicas, cuyos males se achacan a los sectores privilegiados, a los derroches de la corte y la equivocada política del gobierno real. Parte de esas masas populares ligan, con más o menos claridad, sus reivindicaciones a las demandas políticas que plantea la Asamblea Nacional, pero no puede decirse que sean unas reivindicaciones del todo comunes, sobre todo en estos primeros momentos, por tanto se puede decir que los amotinados hacían sobretodo demandas de tipo económico, es decir, exigían precios más bajos del pan. Desde el punto de vista de los medios utilizados para conseguirlo, es evidente que utilizan formas de protesta y presión algo más violentas que las de la Asamblea: motines y disturbios callejeros, saqueos de almacenes de trigo, etc.

5. Haz un esfuerzo de imaginación y ponte en el lugar de Bailly, es decir no digas lo que tú crees sino lo que supones que debió pensar él (debes tener en cuenta lo que sabes sobre él y sobre las ideas y mentalidad de la época). Estamos a 16 de julio, mañana tienes que recibir al rey que llega al Ayuntamiento de París. Estás hablando con un amigo de toda confianza y le cuentas cómo esperas recibir al monarca y las palabras que le vas a dirigir. Elige cuál de las siguientes opciones te parece la más probable y explica por qué:

a) Mi recibimiento será frío, el que le corresponde a un rey tirano, responsable de numerosas injusticias y atropellos a la libertad de los franceses. Mis palabras tendrán como objetivo principal hacerle saber que la revolución ha triunfado, que el pueblo ha conquistado su libertad y que en adelante serán los representantes legítimos de los franceses quienes dirijan la nave del Estado.

b) Daremos al rey un recibimiento comedido y diplomático, no podemos agasjarle por su comportamiento pero tampoco humillarle, pues sigue siendo nuestro rey, una vez que ha cedido a nuestras exigencias. Le diré "Majestad, os habéis equivocado al hacer frente a un pueblo que desea fervientemente la democracia. Sois nuestro rey, pero no podéis seguir siendo un monarca absolutista, de hoy en adelante el parlamento legislará y controlará vuestro gobierno".

c) Una vez que el rey ha accedido a reinar en concordia con los representantes de los ciudadanos, debemos recibirle con alegría, tributándole los honores que le corresponden como monarca. Mi discurso de bienvenida comenzará con estas palabras:" ¡Qué día tan memorable éste en que Su Majestad viene, como padre de la Nación, a sentarse rodeado de su familia. Hoy puede decirse con alegría que el pueblo ha reconquistado a su rey".

a) Explica tu elección: ¿en qué te basas para pensar que Bailly actuaría así?

RESPUESTA: La opción más probable es (c). En efecto, por la información que tenemos sobre él, Bailly parece ser un hombre profundamente ilustrado, partidario de cambios liberales y de un sistema parlamentario de gobierno, y que adopta una posición claramente comprometida, incluso de liderazgo, en estas primeras jornadas de la revolución. Estamos por tanto ante un dirigente de la revolución. No obstante, por su ideología, circunstancias personales y trayectoria política hasta su muerte en la época del Terror, podemos decir que se trata de un revolucionario moderado, partidario de una monarquía parlamentaria. Su defensa de la figura del rey en 1791 junto con los datos que tenemos sobre su vida familiar ligada a la corte nos inclinan a pensar que Bailly era profundamente monárquico, cosa por lo demás muy común en aquella sociedad, como se nos dice en los textos. Si a todo lo anterior se añade el ambiente de euforia que debió producir entre los dirigentes moderados, como Bailly y Lafayette, la aceptación por el rey de las demandas de la Asamblea y su decisión de visitar al día siguiente París, es lógico pensar que la reacción más probable fuera la de alegría y agradecimiento al monarca.

b) Si hubieras sido tú el alcalde, ¿habrías actuado también así?

RESPUESTA: (Aquí se admiten diferentes respuestas, de acuerdo con la ideología y actitud política de cada uno; sin embargo todas deben mostrar que se es consciente de las diferencias de mentalidad que hay entre una persona que vive a finales del siglo XVIII y nosotros que vivimos dos siglos después. A continuación se presenta una posible respuesta válida).

Teniendo en cuenta las circunstancias explicadas en la pregunta anterior, y la mentalidad propia de la época parece bastante razonable la postura indicada en la opción (C), por consiguiente seguramente hubiera actuado como Bailly. Ahora bien, si se considera la cuestión desde mi propio punto de vista como persona de finales del siglo XX, la respuesta es seguramente distinta. Seguramente mi recibimiento sería también cordial y no sólo diplomático, pues, en principio, hay bastantes razones para agradecer al monarca su decisión de modificar su política aceptando las demandas que le hemos hecho. No obstante parte del discurso sería distinto, por ejemplo no utilizaría el apelativo de "padre de la Nación", aunque seguramente el tono sería similar.

6. Trata ahora de imaginar cuál sería el comportamiento mayoritario de la población de París durante la visita del rey. Utiliza lo que sabes sobre las actitudes y mentalidad de la época. De nuevo tienes tres posibles descripciones de lo ocurrido, ¿cuál te parece la más probable y por qué?

a) A lo largo del recorrido se congregó una gran multitud, un buen número de personas llevaba armas y profería amenazas contra el monarca. La muchedumbre gritaba constantemente consignas; las más frecuentes eran "¡Viva la revolución!" "¡Viva la Asamblea Nacional!" y "¡Libertad, igualdad y fraternidad!". No hubo incidentes graves, pero el ambiente fue tenso y la Guardia Nacional hubo de intervenir para sofocar algunos brotes de violencia y evitar que algunos exaltados atentaran contra el monarca.

b) El ambiente, aunque ceremonioso y en orden durante el recorrido, fue en general frío. La multitud reunida no manifestó actitudes amenazadoras pero sí de cierta hostilidad hacia el rey. En previsión de altercados, la Guardia Nacional acompañaba y protegía al rey y a los diputados de la Asamblea Nacional. A menudo se oían los gritos de "¡Viva el rey!" y "¡Viva la Asamblea Nacional!", pero los más frecuentes fueron los de "¡Queremos pan y justicia!", "¡Viva la libertad y la democracia!", "¡Abajo el Absolutismo!".

c) Gran cantidad de gente, algunos armados, se agolpaba a los lados de la calle tras las filas formadas por la Guardia Nacional. La multitud aclamaba al rey y a los diputados de la Asamblea Nacional, que desfilaban entre contínuos gritos de "¡Viva la Asamblea Nacional!", "¡Larga vida a la Nación y al rey!", "¡Viva el rey Luis, restaurador de las libertades!". Muchos, con lágrimas en los ojos, alargaban sus brazos hacia el soberano. El ambiente fue festivo, sin embargo la presencia abundante de armas y la muerte de una mujer, abatida a tiros junto a la carroza del monarca, dejaron en el aire una sombra de amenaza.

a) Explica ahora tu elección. ¿En qué te basas para pensar que la gente actuaría así?

RESPUESTA: La posición más probable es la (C). Así parece deducirse de todo lo que llevamos dicho tanto sobre la mentalidad mayoritaria en la época como sobre las circunstancias y acontecimientos concretos de aquellos días. Respecto de dicha mentalidad, sabemos que la sociedad era muy monárquica, de modo que, salvo contadas excepciones, las protestas y las críticas de carácter político muy pocas veces alcanzaban a la figura del monarca, arremetiéndose casi siempre contra sus ministros y consejeros. Por lo que se refiere a los acontecimientos concretos, como se ha dicho anteriormente, lo más lógico es pensar que la reacción inmediata del pueblo de París, al conocer la respuesta del rey a los hechos del 14 de julio, fuera de alegría y agradecimiento al monarca. Por ello el ambiente sería mayoritariamente festivo, aunque también es perfectamente lógico pensar que, tras los tumultos de los días anteriores y la familiaridad que muchos habían adquirido con las armas, hubiera muestras de descontrol e incluso algún brote de violencia en el transcurso de la ceremonia de recibimiento al rey.

b) Desde tu punto de vista, hay algo en ese comportamiento de la gente que te sorprenda o parezca inadecuado?

RESPUESTA: No, nada me parece inadecuado o sorprendente, incluso las muestras emotivas y de gran afecto hacia el monarca me parecen perfectamente lógicas, puesto que hoy en día, con actitudes monárquicas mucho menos arraigadas que entonces, son también habituales este tipo de reacciones y

comportamientos entre la población. Máxime cuando la tensión emocional en aquellas jornadas debió ser tan fuerte.

APÉNDICE V
Explicación causal: ejemplos de respuestas clasificadas por niveles

NIVEL I

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Vanessa (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Condicionante importante: La pérdida de los mercados coloniales (2).
- Condicionante poco importante: Descontento del ejército (7).
- Irrelevante: Difusión del liberalismo (1).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así : "Si el ejército hubiera estado mejor pagado no cambiaría nada o casi nada.

Y si los ilustrados hubieran seguido siendo ilustrados daría igual."

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Mónica (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (A)

Gráfico lineal con datos por ella elegidos:

Derrota de Trafalgar (2) --> "acceso al trono de J. Bonaparte" (3) -->
"Triunfo de ideas liberales" (1) --> "derrota de Napoleón" --> "Estado
arruinado/ intentos de reforma" (6) --> "Reforma de Garay" --> "Riego
proclamó la constitución" (8) --> "1820"

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 4, 6 y 7:

"4 (Derrota de Napoleón): Causa.- Las tierras siguieron en manos de los aristócratas.

6 (Estado arruinado): Causa.- Duración de la guerra de la Independencia.

7 (Reforma de Garay): Propuso la apropiación y venta por el estado de parte de las tierras del clero."

NIVEL II

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

R. Carlos (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Condicionante importante: Descontento del ejército (7)..
- Condicionante poco importante: Difusión del liberalismo (1) y la pérdida de los mercados coloniales (2).
- Irrelevante: Burguesía partidaria de cambios liberales (5).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"Al punto 1, le he dado esa calificación porque creo que no es muy importante, y que si no hubiera existido la clandestinidad en España se hubiera producido la crisis con algunos cambios porque el problema llegaría por otro lado.

Al punto 7, porque los militares son los que más o menos encabezan las revoluciones y sin ellos el Estado hubiera tenido menos deudas y la revolución no se habría producido."

Lucía (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Descontento del ejército (7).
- Condicionante importante: Burguesía partidaria de cambios liberales (5).
- Condicionante poco importante: La pérdida de los mercados coloniales (2).
- Irrelevante: Difusión del liberalismo (1).

(No explica la calificación que da a los puntos 1 y 7)

Vanessa (2°C): Inicios Revolución Francesa

- Determinante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Condicionante importante: El rey recurre al ejército (7) y malas cosechas y hambre (2).
- Condicionante poco importante: Motines populares (6) y difusión de las ideas ilustradas (1).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"Los he puesto en condicionantes poco importantes, porque había muy poca gente que estuviera a favor de la Asamblea Nacional, y porque los cambios políticos y sociales (se refiere al programa de la Ilustración) se hubieran producido más adelante."

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Lucía (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Secuencia horizontal: de todos ellos parte una flecha principal a la revolución:

- 1: Se mantienen las diferencias estamentales
- 2: Pérdida de los mercados coloniales.
- 6: Estado arruinado y débil
- 7: Intentos de reforma de la hacienda
- 8: Ejército descontento

2 - 1 - 7 - 6 - 8

Rev. de 1820

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"6: Porque el estado estaba arruinado, por lo que el ejército estaba mal pagado (8), intentaron solucionarlo con venta de tierras (7)."

J. Carlos (2ºF): Crisis Monarquía Absoluta (A)

Secuencia cronológica encadenada, que expresa en la explicación:

1: Difusión del liberalismo.	1	4
4: Guerra de Independencia		
6: Estado arruinado y débil.		
7: Ejército descontento	6	7 8
8: Tropas acampadas en Cádiz		

Rev. de 1820

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 4,6 y 7:

"Las tres casillas son las más importantes y una conlleva a la otra, o sea, si no se hubiera producido una, la otra no habría sucedido y de hecho tampoco habría habido Revolución."

Mª Eugenia (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (B)

1: Continúan las diferencias estamentales	2	
2: Pérdida de los mercados coloniales.		1
6: Estado arruinado y débil		6
7: Intentos de reforma de la hacienda	7	
8: Ejército descontento		8

Rev. de 1820

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"6- Como el Estado se ve sin dinero hace que -7- Fernando VII cree impuestos especiales para la Iglesia que no pagaba ninguno y -8- como aún no hay suficiente dinero para pagar a los ejércitos etc. ... se producen varios enfrentamientos"

Alberto (COU): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas	1
2. Malas cosechas y hambre	6
3. Asamblea Nacional	2
6. Motines populares	3
7. El rey recurre al ejército.	7

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"El factor principal sería la introducción de las Ideas Ilustradas (sic) para después concienciarse de la formación de la Asamblea Nacional para ayudar al pueblo, que sufre con la pobreza y las malas cosechas"

Pregunta 4: Análisis contrafactual

Lucía (2°C): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Sí, porque repito que se iban en busca de libertad económica, política y de pensamiento."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Sí porque creo que todo ello tuvo que ver con la guerra de la independencia y en España ya se habían producido levantamientos liberales."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"No, aunque también tuvo mucho que ver, y ellos participaron pues estaban mal pagados".

Vanessa (2° C) Inicios Revolución Francesa

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Sí, porque creo que no tiene nada que ver el pasar hambre con la política."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "Sí, porque creo que influyó muy poco en la revolución."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"Sí, habrían tenido la misma fuerza."

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Sagrario (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Pérdida de las colonias (2) y la cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Condicionante importante: Difusión del liberalismo (1), burguesía partidaria de cambios liberales (5) y descontento del ejército (7)
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"-El punto 1.- Lo he puesto en hechos condicionantes importantes porque habla de liberales y yo pienso que si no hubieran existido ideas liberales, la revolución se habría producido de otra manera. Aunque también pienso que sin ideas liberales no se se hubiera producido revolución
- El punto 7.- Lo he puesto en hechos condicionantes importantes por la misma razón ya que si el ejército no quería la vuelta a la jerarquía tradicional era porque prefería las ideas liberales".

Antonia (2º B) Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Difusión del liberalismo (1) y descontento del ejército (7)
- Condicionante importante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3), y burguesía partidaria de cambios liberales (5).
- Condicionante poco importante: Pérdida de los mercados coloniales (2).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"Yo pienso que el número uno es un hecho determinante porque cambia la mentalidad del pueblo y está más en contra del absolutismo. El pueblo cada vez piensa más. La clandestinidad es un hecho muy importante ya que te quitan el derecho a estar donde uno quiere.
Pienso que el nº 7 es también muy importante ya que se ve el descontento de las tropas con los gobernantes. Además no tienen una vida estable los soldados y encima no son ni bien pagados ni bien alimentados. Esto es condicionante de un cambio de ideas y opiniones con respecto a épocas anteriores."

David (2º A) Crisis Monarquía Absoluta (B)

- Determinante: Guerra de la Independencia (4), estado arruinado y débil (6) e intentos de reforma de la Hacienda (7).
- Condicionante importante: Descontento del ejército (8).
- Condicionante poco importante: Continúan las diferencias estamentales (1)
- Irrelevante: Derrota de Napoleón (5).

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"Punto 1. Fue poco importante ya que esto venía desde muy lejos y sin embargo hasta el momento no había pasado nada.

Punto 6: fue uno de los sucesos más importantes, sino (sic) el más importante".

Yolanda (2ºF): Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión del liberalismo (1), Asamblea Nacional (3) y reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7) y

- Condicionante poco importante:
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El El punto 1 es un hecho que sin él la revolución probablemente no hubiera ocurrido porque si no hubiese existido las ideas de la Ilustración y estos no hubiesen propuesto cambios sociales y políticos, quizá nunca el Tercer Estado habría luchado por lo que luchó, y todo lo que luchó. El punto 6 es un hecho determinante porque el pueblo no se hubiera levantado en contra de los privilegios, y a favor de la Asamblea Nacional, si las ideas de la Ilustración no se hubiesen extendido.

Beatriz (COU): Revolución Francesa

- Determinantes: Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7).
- Condicionante importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4) y motines populares (6).
- Condicionante poco importante: Difusión del liberalismo (1)
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

" (1) - No le doy tanta importancia, porque la ilustración no había llegado muy de lleno a Francia, ya que se creó en Inglaterra.
 (6) - Movimientos populares que se producían constantemente. Si estos movimientos hubieran sido de los privilegiados (por el pago de los impuestos) la revolución hubiera sido muy distinta."

Anónimo (5º Univ.): Inicios Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión del liberalismo (1), Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7).
- Condicionante importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4)
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

" Son hechos determinantes porque la gente se va concienciando de unos derechos y obligaciones que deben de asumir todos.

Este (el punto 6) es un hecho totalmente determinante a la hora de que se produjera la Revolución, ya que una gran mayoría del pueblo, los que menos poseían, eran los que más tenían que pagar, y fue a partir de ahí cuando se desencadenó todo el movimiento contra los privilegiados."

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Antonia (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (A)

1: Difusión del liberalismo.			1
4: Guerra de Independencia	4		6
6: Estado arruinado y débil.		7	8
7: Ejército descontento			
8: Tropas acampadas en Cádiz			Rev. de 1820

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 4, 6 y 7:

"Yo pienso que la guerra de la independencia ocasiona grandes destrozos y primera experiencia liberal. Va unida a la 6 porque el estado absolutista está muy arruinado y una causa pudo ser la revolución liberal. También el cuatro lo uno con el siete porque la economía mala repercute en las tropas que no están bien abastecidas.

Lo mismo que la seis con la 7 ya que el estado absolutista está bastante arruinado".

Yolanda (2º F): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas			1
2. Malas cosechas y hambre	2		3
3. Asamblea Nacional		6	7
6. Motines populares			
7. El rey recurre al ejército.			Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"La 1 con la 6. Al extenderse las ideas de la Ilustración, el Tercer Estado se alzó en contra de los privilegios de la aristocracia. La 2 con la 6. En las clases populares, los años de malas cosechas produjeron hambre y entonces se levantaron contra los privilegiados y el gobierno por la escasez y el alto precio del trigo, en consecuencia " (?)

Arantxa (COU): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas		1	2
2. Malas cosechas y hambre		3	
3. Asamblea Nacional		6	
6. Motines populares			
7. El rey recurre al ejército.		7	

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"Creo que la casilla 1 y la dos no mantienen relación, tan sólo que se producen paralelamente y ambas influyen fuertemente

La casilla 1 influye sobre la 6 ya que con las ideas de la Ilustración se toma conciencia y se critica severamente a los privilegiados por las diferencias sociales".

Bruno (2ºF): Crisis Monarquía Absoluta (B)

1: Continúan las diferencias estamentales	1	2	7
2: Pérdida de los mercados coloniales.			
6: Estado arruinado y débil			
7: Intentos de reforma de la hacienda		Rev. de 1820	
8: Ejército descontento			
	6		8

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"Pues todos están unidos entre sí ya que los tres puntos hablan sobre el problema económico".

Elena (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (B)

1: Continúan las diferencias estamentales		1	
2: Pérdida de los mercados coloniales.			
6: Estado arruinado y débil			2
7: Intentos de reforma de la hacienda			
8: Ejército descontento		6	
			7
			8
		Rev. de 1820	

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"La 6 desencadena la 7 y la 8, ya que la 6 nos dice que el Estado Absolutista se encuentra cada vez más arruinado y débil, y para arreglarlo, se decide sacarle dinero a la iglesia, cosa que no gusta nada a ésta. La falta de dinero también da lugar a que el ejército se vea falto de medios económicos por lo que éste se encuentra en contra de la vuelta de la jerarquía tradicional"

Pregunta 4: Análisis contrafactual

Antonia (2º B) Crisis de la Monarquía Absoluta (A)

Si no hubiera ocurrido la Guerra de la Independencia ...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Yo pienso que sí se hubiera producido pero mucho después. Ya que este fue un hecho que les arruinó mucho más, pero antes ellos estaban malgastando el dinero y perdiendo las grandes rutas comerciales. Por lo tanto el pronunciamiento después se hubiera producido."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Yo pienso que el tiempo hubiera sido posterior pero en fechas cercanas."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"Yo pienso que en principio hubiera sido el pueblo que está más castigado y después la unión de los militares."

Yolanda (2ºF) Inicios de la Revolución Francesa

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"No. Porque el Tercer Estado tenía ya muy asumido su puesto, y si no hubiese sido por las malas cosechas creo que no se habría dado cuenta de que era él, el que estaba manteniendo a la aristocracia. Y era él el que se ganaba el pan día a día a pesar de tener que pagar los impuestos que los privilegiados no pagaban. Y se tuvo que revelar (sic) al ver el alto precio del trigo debido a la escasez."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No. Pienso que quizá se habría producido más tarde o quizá nunca por el hecho de que el Tercer Estado en su mayoría pobre, aunque una parte fuera culta y rica, tendría muy bien asumido su papel en la sociedad."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"No. Porque ahora la Asamblea Nacional tenía de su parte que la Aristocracia se negaba a pagar las tierras, y además el Tercer Estado estaba harto de mantenerles con sus impuestos. Y también porque la aristocracia dudaba entre elegir al rey o al Tercer Estado."

Alberto (COU) Inicios de la Revolución Francesa

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Yo creo que hubiese sido muy difícil porque algo que afectaba al tercer estado era este malestar genérico, sin poder alimentarse, y necesidad de exigir mejoras."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "Sería diferente fecha a lo mejor se habría retardado unos años hasta que la gente hubiese llegado a una crisis de gran fuerza."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"Habrían sido tomadas con menos interés, ya que tendrían menos fuerza ante ellos."

Bruno (2ºF): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Pienso que posiblemente sí ya que aunque hubiera frenado el problema económico, el pueblo aún tenía en su mente el desfavorecimiento de las clases sociales."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Quizas unos años después ya que el pueblo hubiera contenido su represión y quizás hubiera esperado algo que hiciera saltar la chispa para encender el fuego."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"Pienso que no, hubiera sido un levantamiento del pueblo. Ya que los militares sin crisis económicas también tenían privilegios. Se podía haber producido una guerra con el pueblo."

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Natividad (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Difusión del liberalismo (1), pérdida de los mercados coloniales (2) y el descontento del ejército (7).
- Condicionante importante: Burguesía partidaria de cambios liberales (5).
- Condicionante poco importante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"Creo que son hechos determinantes porque al transformarse muchos de los antiguos ilustrados además de hacer que crezca el nº de liberales también hace que más gente se cambie. El nº 7 creo que también es muy importante ya que si el ejército estuviese bien pagado no se hubieran producido pronunciamientos (sic) ni su descontento y el ejército es importante para la revolución de 1820."

Miguel (2ºA): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Difusión del liberalismo (1).
- Condicionante importante: El descontento del ejército (7).
- Condicionante poco importante:
- Irrelevante: La cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"1- Yo pienso que este hecho es determinante porque creo que los ilustrados fueron quienes hicieron ver a los ciudadanos la realidad. El pueblo empezó a tomar constancia (sic) de ello y de ahí los levantamientos".

7- Creo que es condicionalmente importante, porque si en vez de estar en descontento con el gobierno no se levantaran contra el, a la hora de la revuelta el gobierno hubiera estado más protegido, y hubiera pasado otra cosa."

Salvador (2º F) Crisis Monarquía Absoluta (B)

- Determinante: Continúan las diferencias estamentales (1).
- Condicionante importante: Guerra de la Independencia (4) y estado arruinado y débil (6)
- Condicionante poco importante: Derrota de Napoleón (5).
- Irrelevante: Intentos de reforma de la Hacienda (7).

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"Considero el punto 1 un hecho determinante ya que sin las diferencias tan grandes entre la aristocracia y el pueblo llano la burguesía no habría movido los hilos suficientes

Considero el punto 6 como un hecho condicionante importante ya que si no tenía dinero suficiente para pagar un ejército poderoso con que reconquistar parte de su comercio exterior y no pagar a sus empleados, el malestar del pueblo aumentaba".

Eduardo (2ºA) Crisis Monarquía Absoluta (B)

- Determinante: Continúan las diferencias estamentales (1).
- Condicionante importante: Guerra de la Independencia (4) y estado arruinado y débil (6)

- Condicionante poco importante: Intentos de reforma de la Hacienda (7) y derrota de Napoleón (5).
- Irrelevante:

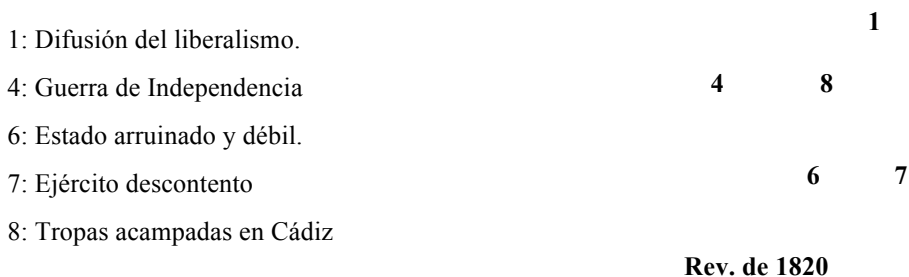
La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"1 Le calificado (sic) como hecho determinante, porque ese era el principal problema. La sociedad española dividida en tres estamentos que impedían el desarrollo económico y la participación política del estado llano. Por ello, terminan por aceptar las ideas de los ilustrados y sublevarse.

6 La crisis económica es un hecho condicional importante pero no es determinante, porque es un problema que depende de un problema principal, (en este caso las pérdidas de las colonias o la guerra de independencia.)"

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Pedro (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (A)

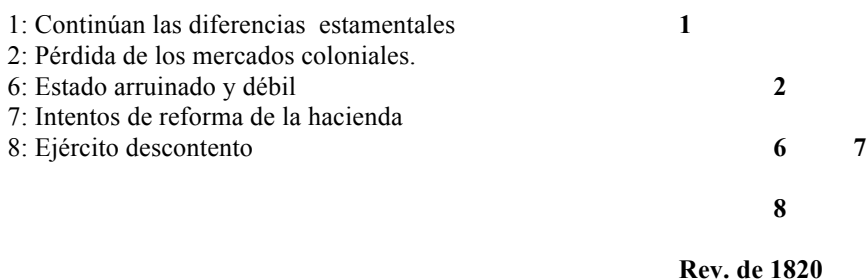


Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 4, 6 y 7:

"4 lo uno con el 6 con doble fecha, ya que la guerra provoco ruinas que aumentaron las deudas y provoca la crisis. Pero además, al ya estar el estado endeudado, este hecho (4) provoca más deuda por lo que pongo dos flecha.

6<->7 los unos (sic), porque si hay deudas el ejército no cobra y a su vez el ejército provoca más deudas con sus pronunciamientos."

Salvador (2ºF): Crisis Monarquía Absoluta (B)



Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 6, 7 y 8:

"- Las casillas 6 y 7 tienen que ver y se correlacionan mutuamente. El estado está endeudado y la Iglesia no se deshace de sus privilegios continuando el estado en crisis.

- el 6 y el 1 están unidos al 8 porque sin el dinero con que pagar el ejército (punto 6) y sin que los nuevos oficiales pudiesen llegar a subir en el ejército porque estaba vedado (reservado?) a la nobleza (punto 1) la revolución se estaba preparando."

Sara (COU): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas		1
2. Malas cosechas y hambre	2	
3. Asamblea Nacional	3	
6. Motines populares	6	
7. El rey recurre al ejército.		7

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"Tanto el punto 1 como el 2 influyen de forma decisiva en el 6. Los motines populares que se producen van en contra de los privilegios y del absolutismo. Del mismo modo, las malas cosechas que dan lugar a la escasez del pan provocan el malestar popular y sus revueltas."

Raquel (2º A): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional		
6. Motines populares	3	6
7. El rey recurre al ejército.		7

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"(1) Las ideas de la Ilustración hicieron reflexionar a los Burgueses e hicieron que se sublevaran (6) también influyó en esa decisión las malas cosechas y el hambre que en esa época reinaba entre todo el pueblo (2)"

Alumno de 5º Universidad: Inicios Revolución Francesa

- | | | |
|--------------------------------|---|-----|
| 1. Difusión ideas ilustradas | 1 | 2 |
| 2. Malas cosechas y hambre | | |
| 3. Asamblea Nacional | 3 | 6 7 |
| 6. Motines populares | | |
| 7. El rey recurre al ejército. | | |

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

- "(1) - Sobre las ideas de la Ilustración se apoya el Tercer Estado para criticar los privilegios y defender la igualdad de derechos.
 (2)- Provoca la crisis que obliga al Rey a buscar soluciones.
 (6)- Viene determinado por la reunión de la Asamblea nacional y determinará la represión del rey."

Pregunta 4. Análisis contrafactual

Oscar (2ªA): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Creo que no, y se produjese (sic) hubiera sido mucho más tarde.

El poder no hubiera estado tan arruinado, lo que no provocaría crisis, ni, por lo tanto, el malestar del ejército. Además la burguesía seguiría ganando mucho dinero con el comercio con América, y no ansiarían las tierras de los privilegiados. Además el rey hubiera tenido mucho más poder y podría haber contenido la revolución."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"No, se hubiese producido mucho más tarde, cuando se produjese otro hecho parecido o cuando la burguesía fuese demasiado rica."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"No, hubiera sido popular-burgués."

Salvador (2ªF): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la M. Absoluta?:

"- Quizás, pero indudablemente más tarde. hubiera podido seguir pagando un ejército y los burgueses seguirían ganando dinero."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"- Hubiera ocurrido un poco más tarde, pero habría ocurrido de forma inequívoca arrastrada por los cambios en el resto de Europa."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"- Posiblemente no, ya que entonces estarían bien pagados tanto los ejércitos como los oficiales. Posiblemente hubieran sido otras presiones."

Eduardo (2ºA): Crisis Monarquía Absoluta (B)

Si no se hubieran perdido los mercados coloniales...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?:

"Sí. Porque la crisis de la monarquía Absoluta se da no sólo por razones económicas sino por razones sociales y políticas. La sociedad regida por un rey absoluto es uno de los problemas que los ilustrados, enemigos del absolutismo, querían transformar. A pesar del daño económico."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"No. Porque la pérdida de las colonias incrementó la tensión en la sociedad y adelantó los acontecimientos. De todas formas la crisis económica perjudicó el comercio y creó un descontento social (burgueses)."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?:

"No. No solo es un cambio de gobierno. Es una transformación general (el subrayado es del autor) que se debía dar para cambiar el sistema feudal."

Domingo (2ºC): Inicios Revolución Francesa.

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Si pero de manera muy diferente ya que el pueblo no se amotinaria por falta de pan (hambre), y sólo lo harían los ilustrados por libertad."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No"

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"No porque no habrían recibido el fuerte apoyo del pueblo (sí en escasas proporciones), y como he dicho, no se verían respaldados popularmente y psicológicamente."

NIVEL III-V

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Anónimo (5ºUniv.) Inicios Revolución Francesa

- Determinantes: Motines populares (6), malas cosechas y hambre (2).
- Condicionante importante: Difusión ideas de la ilustración (1), malas cosechas y hambre (2).
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4), el rey recurre al ejército (7).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"Los motines populares significan el levantamiento armado del pueblo, sujeto o protagonista de las revoluciones, mientras que las ideas de la Ilustración aunque lleven implícito la idea del cambio podrían haber evolucionado hacia el lado reformista, y no un cambio radical como supone una revolución. A pesar de esto, son importantísimas pues dan contenido ideológico a la revolución y dirigen a la misma."

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Belén (5º Univ.): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre	3	
3. Asamblea Nacional	6	
6. Motines populares	7	
7. El rey recurre al ejército.		

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"A mi juicio los puntos 1 y 2 constituirían dos de las causas más importantes que explicarían el por qué de los motines populares en contra de los privilegiados y a favor de lograr la igualdad jurídica y política de todos los estamentos sociales. Es decir, que en la actitud del tercer Estado influyó tanto la penuria económica provocada por las malas cosechas, como el cambio de mentalidad inducido por las ideas ilustradas."

NIVEL IV-V

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Magdalena (2ºB): Crisis Monarquía Absoluta (A)

- Determinante: Difusión del liberalismo (1).
- Condicionante importante: Descontento del ejército (7) y pérdida de los mercados coloniales (2).
- Condicionante poco importante: Algunos burgueses son partidarios de cambios liberales (5)
- Irrelevante: Cesión del trono por Fernando VII a José Bonaparte (3).

La calificación que da a los puntos 1 y 7 la explica así :

"He colocado el punto 1 en hechos determinantes porque sino (sic) se hubiese formado ese espíritu de ilustrados, seguramente todo hubiese seguido por igual. El 7 lo he colocado en hechos condicionantes importantes porque esos oficiales empiezan a recelar de las nuevas jerarquías y esto condiciona mucho su levantamiento así como su negación (sic) a ir a luchar por las colonias."

Santiago (2ºA) Inicios Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1).
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2), motines populares (6) y el rey recurre al ejército (7)
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El 1 lo considero hecho determinante porque es digamos, la semilla: aparece un régimen alternativo y conciencia al pueblo de los grandes problemas sociales. Más tarde es el motor, y son los ilustrados los que ideológica y moralmente llevan a cabo la revolución.

6. es importante el apoyo del pueblo al cambio social pero lo considero sólo importante porque se trata, como bien dice la pregunta de un apoyo."

Enrique (2ºA) Inicios Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1).
- Condicionante importante: Motines populares (6), el rey recurre al ejército (7) y malas cosechas y hambre (2)
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El 1 lo he considerado determinante, ya que si las ideas de la ilustración no hubieran sido secundadas por mucha gente, la revolución no hubiera tenido partidarios y por tanto no se habría producido.

El 6 lo considero condicionante importante ya que el que la gente organice motines y se ponga a favor de la revolución de esa forma, ayuda, y presiona al gobierno, aunque si no hubieran sucedido dichos motines, la revolución se podría haber producido retardándose algo."

Cristina (COU) Inicios Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1) y malas cosechas y hambre (2).
- Condicionante importante: Motines populares (6) y reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Condicionante poco importante: El rey recurre al ejército (7).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"El punto 1 es fundamental porque gracias a las ideas de la ilustración la Revolución Francesa contó con una base ideológica en manos de la burguesía culta y adinerada. Sentó las bases y los principios en los que el pueblo creía y por los que luchó.

Los motines populares son el símbolo de la rabia y el poder del pueblo oprimido, son muy importantes y aceleraron el proceso revolucionario, pero creo que sin ellos la revolución se habría llevado a cabo porque la burguesía no soportaría por más tiempo el poder opresor de la aristocracia y la monarquía."

Pregunta 3: Gráfico de nexos causales

Magdalena (2°B): Crisis Monarquía Absoluta (A)

		1	
1: Difusión del liberalismo.			
4: Guerra de Independencia	4		6
6: Estado arruinado y débil.			
7: Ejército descontento	7		8
8: Tropas acampadas en Cádiz			
	Rev. de 1820		

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 4, 6 y 7:

"El que la guerra de la independencia ocasione grandes destrozos (4) influye en que el estado se encuentra cada vez más débil (6), esta también influye en que el ejército se pronuncie (7), y el que el ejército se pronuncie influye en que no quiera luchar por las colonias, y por tanto la relación 6 y 7 es muy directa y se origina uno de la otra."

Santiago (2° A): Inicios Revolución Francesa

		1	
1. Difusión ideas ilustradas			
2. Malas cosechas y hambre			
3. Asamblea Nacional	2		3
6. Motines populares			
7. El rey recurre al ejército.	6	7	
	Toma de la Bastilla		

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"1 y 6 en apoyo de la Asamblea Nacional aparece el pueblo concienciado de las ideas de la Ilustración y en protesta por el hambre y los privilegios feudales (2). El hambre incide en los tumultos 2 y 6. El 1 y el 2 no tienen una férrea relación, las cosechas no tienen que ver con la Ilustración, aunque pudo influir un poco en el pueblo."

Pedro (2° B): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas		1
2. Malas cosechas y hambre	2	3
3. Asamblea Nacional		
6. Motines populares	7	6
7. El rey recurre al ejército.		

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"1) creo que es la base del 6 ya que gracias al las ideas se producen revueltas y la asamblea, pero lo coloco en doble flecha, porque al producirse más tarde, creo que el 6 retrocede y da en el 1. Luego, el 2 lo uno al 6 solo pensando en su primera parte, la de los motines y creo que el 2 da el 6"

Cristina (COU): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas		1
2. Malas cosechas y hambre	2	
3. Asamblea Nacional	3	7
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.		6

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"Las ideas de la Ilustración son el fundamento de la Asamblea Nacional y ésta se presenta como única alternativa para el Tercer Estado cuando se ve desarmado ante las demandas de los privilegiados y a la vez en gran peligro debido a las malas cosechas que les dejan sin abastecimiento de alimentos."

Cristina (5º Univ.): Inicios Revolución Francesa

1. Difusión ideas ilustradas	1	2
2. Malas cosechas y hambre		
3. Asamblea Nacional	3	
6. Motines populares		
7. El rey recurre al ejército.	7	6

Toma de la Bastilla

Esta es su explicación de las conexiones entre los puntos 1, 2 y 6:

"(1) El clima psicológico y mental de la Ilustración abren un camino hacia el cambio social y sustentan ideológicamente los levantamientos populares (6) que van más allá de crisis de subsistencias habituales en la Edad Moderna (2). El pueblo presionado por la crisis económica y con una esperanza racional de cambio adopta la responsabilidad de proteger sus 'propias instituciones'. La Asamblea Nacional se convierte en el eje de la soberanía nacional. "

Pregunta 4: Análisis contrafactual

Magdalena (2º B) Crisis de la Monarquía Absoluta (A)

Si no hubiera ocurrido la Guerra de la Independencia ...

a) ¿Se habría producido la crisis de la Monarquía Absoluta?

"Sí, porque los ilustrados empezaban ya a darse cuenta de todas las diferencias que había entre ellos."

b) Si crees que sí, ¿habría ocurrido en las mismas fechas

"Creo que se habría producido, pero un poco más tarde ya que la situación económica seguiría estabilizada y no se hubiese podido tener la experiencia de la constitución liberal de 1812. Pero se habría producido porque las diferencias empezaban a ser vistas."

c) ¿La hubiera provocado también un pronunciamiento militar?

"No, porque los militares no hubiesen conocido la jerarquía liberal y además, seguirían estando un poco privilegiados."

Santiago (2º A): Inicios Revolución Francesa.

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?

"Sí, porque la pobreza seguiría existiendo y junto con la Ilustración seguirían socavando los privilegiados cimientos del Absolutismo."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas? "No, habría sido algunos años más tarde donde la tarea por restaurar la Asamblea Nacional y la propagación de sus ideas harían despertar del sueño monárquico al pueblo y darse cuenta de la explotación que sufrían."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?

"No, no habrían tenido tanto apoyo popular y el rey no se habría visto tan acosado pero el liberalismo habría cundido en la población"

Elena (2ºB): Inicios Revolución Francesa.

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"Creo que éste fué un aspecto muy importante, aunque no llegue a ser determinante. Por tanto, probablemente la revolución sí se hubiera producido porque aún existían otros problemas como la gran desigualdad económica y social, y además las ideas revolucionarias ya estaban extendiéndose."

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No. Hubiera tardado más tiempo en producirse, ya que hubiera sido necesario más tiempo para que el resto de los problemas se agravase y así estallara la Revolución."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"Tal vez sí, pero el hecho de que faltara comida, en este caso el trigo, y por consiguiente el pan, impulsó a todo el mundo para proponer sus ideas con más fuerza."

Cristina (COU): Inicios Revolución Francesa.

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"La revolución se habría producido de igual modo porque tras la voz del pueblo 'se movían los hilos burgueses' que necesitaban mayor poder político para llevar a buen término sus intereses. Sólo lo lograrían destruyendo el sistema estamental imperante en la Francia de finales del siglo XVIII"

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "No habría ocurrido en las mismas fechas porque la burguesía aprovechó el descontento popular como arma arrojadiza contra nobleza y monarquía, creando un foco de presión determinante."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"La Asamblea Nacional vió en el descontento popular 'el talón de Aquiles' del rey que no podía oponerse a la decisión de todo el pueblo y que además necesitaba el dinero de la nobleza para salir de la crisis económica en la que se encontraba Francia."

Cristina (5º Univ.): Inicios Revolución Francesa.

Si no hubiera habido malas cosechas...

a) ¿Se habría producido la revolución?:

"La distribución del excedente en el régimen de explotación feudal y la llegada al techo demográfico de estas sociedades hacen prever que con una base ideológica que la sustentase, el régimen estamental debería llegar a su fin tarde o temprano. La crisis alimenticia evidencia la injusticia redistributiva del sistema y si fue determinante en esa coyuntura. Sin la participación del pueblo no hubiera habido Revolución. "

b) De haberse producido, habría sido en las mismas fechas?: "Tarde o temprano la situación económica se habría mostrado insostenible. La crisis de subsistencia de haberse producido con posterioridad habrían retardado el proceso momentáneamente."

c) ¿Habría tenido la Asamblea Nacional la misma fuerza frente al rey?:

"La fuerza se la dan el respaldo del pueblo de París dispuesta a enfrentarse con la soberanía. Creo que sin las dificultades económicas no hubieran socabado (sic) el 'Absolutismo' del monarca."

NIVEL V

Pregunta 2: Diferenciación de hechos determinantes, condicionantes (...) e irrelevantes

Cristina (5° Univ.): Inicios de la Revolución Francesa

- Determinantes: Difusión ideas de la ilustración (1) y motines populares (6)
- Condicionante importante: Malas cosechas y hambre (2) y El rey recurre al ejército (7).
- Condicionante poco importante: Reunión del rey con las tres cámaras (4).
- Irrelevante:

La calificación que da a los puntos 1 y 6 la explica así :

"(1) El racionalismo ilustrado socaba (sic) el concepto cosmológico de la sociedad occidental del medioevo y la etapa moderna y extiende las ideas de soberanía nacional, división de poderes, igualdad de derechos de los estamentos (feudales) ante la ley etc. El Estado y la sociedad debían regirse por valores racionales ajenos a la decisión sobrenatural. Se extienden las ideas de igualdad (ante la Ley) Libertad Fraternidad que permiten el paso de una etapa histórica a otra mediante el proceso revolucionario.

(6) Aun estando condicionados por la crisis de subsistencia de años precedentes, la participación activa del pueblo de París impide una marcha atrás en el proceso obligando a sus representantes al cambio revolucionario. Las masas deciden con su participación el camino de la Historia."

APÉNDICE VI
Explicación intencional:
ejemplos de respuestas clasificadas por niveles

NIVEL I

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Rosa (2ºB):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:
"Porque la gente se va uniendo a él para ser liberales y el Estado absolutista está decayendo"

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"No me hubiera retirado porque el Estado absolutista estaba débil y habría más liberales".

Francisco (2ºC):

Elige la opción A (Predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Me baso en la introducción que hacen de Riego a comienzos del ejercicio"

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"No intentar proclamar la constitución, para así no haber sido encarcelado"
(este alumno parece confundir aquí los hechos de 1820 con los de 1823)

NIVEL II

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Jorge (2ºA):

Elige la opción B (Estereotipo del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Por que, un comandante, como era él, creo que no debe nunca ceder. El era valiente, héroe de numerosas batallas, y nunca se daría por vencido. Su propósito era llegar a la capital de España, y desde allí, hacer que todas las ciudades aprobasen la Constitución (Liberalismo). "

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Hubiese hecho, lo que hizo el comandante Riego, aunque eso significase la muerte, así podrían vivir muchas personas mejor, miles de personas por nosotros, los 300 hombres."

Manuel (2ºF):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Se muestra muy optimista, y muy claro de ideas que es como debería estar Riego en esos instantes. Y ve la victoria cercana.

No le importa el sacrificio que hacen, tan sólo piensa en la gloria final, que compensará. Lo tuvo que ver así, ya que al estar prisionero anteriormente, se daría cuenta de lo que le cae, a las clases bajas. "

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"De primeras, tal y como lo veía Riego; Muy claro, optimista y viendo la victoria muy cercana.

También lo que haría es buscar el aliento del pueblo, someterles a Mitin y una vez convencidos, Sublevarnos, uniéndonos con los países del norte, que nos apoyan. Y levantarnos contra el absolutismo, esperando la victoria, Y luchar con ganas."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Antonio (2ºB):

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En que la sociedad era muy conservadora, muy religiosa, y con mucho miedo a empezar algo extraño."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, puesto que en España no gustan los cambios, estando muy influenciados por la iglesia y por el poder predominante entonces"

Roberto (2ºF)

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Porque la gente era muy inculta y sólo valía para trabajar, y también para ir a la guerra, y así los arrastraban sin ellos mismos saber dónde se metían, eran gente que se les convencía muy fácilmente, ya que eran gente muy buena y noble."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, ya que el tiempo que corrían era muy duro".

Mª José (2ºB)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"He elegido la A aunque las otras tampoco me parecen del todo incorrectas.

El pueblo español más marginado creía y pensaba en lo que les habían metido por los ojos sin jamás objetar nada aunque por ello se estuvieran arruinando y vivieran miserablemente. Para ellos reforma no significaba nada, sólo pensaban en ser fieles a su Rey y a Dios sin preocuparse de nada más transmitiendo estos ideales de generación en generación."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Desde luego que sí: me sorprende y extraña que esas gentes no hicieran nada para poder mejorar su vida. Aunque no lo consiguieran, al menos, tener alguna crítica, alguna protesta, una lucha para conseguir algo. Aunque con su poco desarrollo intelectual parece convincente que hicieran todo lo que les dijeran sin pensar en ellos y siempre siendo fieles a lo que les decían que lo tenían que ser".

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Agustín (2ºF)

Elige la opción A (visión estereotipada del revolucionario frío y violento) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Yo creo que Bailly habría actuado como en el punto "a" porque por lo que concco (sic) de el, se le ve con ideas revolucionarias y apoyando al pueblo quizan (sic) no sería un recibimiento (sic) tan frío pero le comunicaría lo mismo."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"como ya he dicho antes no muy friamente pero si actuaria igual."

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Natividad (2ºB)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"Me baso en que la gente había pasado hambre y eran pobres por culpa del rey, además pienso que les gustaba ver al rey derrotado y diciendole que había perdido."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, me parece en cambio bastante normal en esa época y con esas gentes."

Emilio (2ºC)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"Porque la gente estaba muy quemada y harta del rey, y pienso que ellos no podrían contener su rabia como lo hubiera hecho Bailly."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No. La gente actuó como se suele actuar contra alguien tirano, pegando gritos y frases e intentando conseguir algo con ello."

Manuel (2ºF)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"Elijo esta, porque yo se que la gente del siglo XVIII, era muy bestia, insultarían al rey habría amenazas, guardias, pero yo no diría que no hubiese muertos. En esa época los guardas eran más bestias todavía, y los

pueblerinos, no piensan en la guillotina, sino en el triunfo del liberalismo, para que no les falte el pan de cada día."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Lo he mencionado antes sin darme cuenta que estaba esta pregunta. Me sorprende que no haya muertos, por las razones que anteriormente he dado, no las vuelvo a explicar porque ando muy mal de tiempo."

Esther (COU)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

" En el gran descontento general que existía, en todos los acontecimientos revolucionarios que se habían producido contra el rey y los privilegiados. Para la población es la hora de la venganza."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, supongo que es normal, la gente ha aguantado lo inaguantable y ahora necesita comportarse de forma que manifieste su poder y su victoria. La violencia contra el rey, el antiguo opresor, es la forma más característica y, desde su punto de vista, la más adecuada. Actuaron como ellos creyeron que debían hacerlo."

Cristina J. (5º Univ.)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

" Elijo la (a) porque tan sólo dos días después de la toma de la Bastilla los ánimos no podían estar más calmados. La multitud se había convertido en un populacho que dieron muerte a varios soldados e incluso al gobernador el 14 de julio. Es decir, la multitud estaría aún alborotada y no creo que todavía demasiado conforme."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"El comportamiento de la gente me parece el normal dadas las circunstancias en que se dió."

NIVEL II-III

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Raquel (2ºA):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Debían de cambiar al pueblo su superstición la forma de vida llevada era mala, debían hacer algo para cambiarla."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"convencer al pueblo de lo bueno que era proclamar una constitución."

Beatriz (2ºF):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Por que debería de ser un hombre muy fuerte y confiar mucho en sí mismo para poder lograr que el rey jurara la constitución. Además él vivía con gente de los pueblos y sabía a que tenían miedo."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Hablar con el pueblo y explicarles lo que ocurría y lo que podía pasar en caso de que consiguiéramos la constitución, y si después de esto no se une la mayoría, hubiera hecho lo que hizo Riego."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Natividad (2ºB):

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Porque la Iglesia siempre ha ido metiendo miedo a la gente con castigos de Dios o de ir al Infierno, la gente en esa época creía mucho en esas cosas y era muy supersticiosa así que hacían más caso a la Iglesia que al fin y al cabo los sacerdotes venían en nombre de Dios que de unos revolucionarios que lo más probable es que no fueran a conseguir lo que querían."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, el porque seguían haciendo caso a la Iglesia a pesar de que sabían que les estaban mintiendo y que nada más les importaban sus intereses económicos, aunque por otra parte comprendo que también a ellos les interesaban seguir bien que morir por algo que a lo mejor no iba a salir bien."

Antonio (2ºF):

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Yo he elegido la B ya que el Pueblo llano no tenía ni voz ni voto porque el analfabetismo que existía era muy grande y rápidamente sentían el pánico cuando dos o tres monjes venían a hablar de la Inquisición que destruyó muchas mentes y cundió el malestar en el pueblo."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Que no se sublevara contra la Iglesia."

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Salvador (2ºF)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuaníme y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Pienso que Bailly elegiría el (b), ya que es un burgués diplomático y no humillaría al rey. El pueblo ha vencido y ha conseguido la democracia, no necesita masacrar al rey y lo que representa; tampoco lo recibirían con elogios y alegría, pues mandó a su ejército disparar a la población de París."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Yo hubiera actuado más friamente, imponiendo mis condiciones como representante de los ciudadanos de París victoriosos y que han conseguido poder gobernarse a sí mismos. Quizá con actitud desafiante, pues no creo que halla (sic) que temer mucho del rey."

Roberto (2°F)

Elige las opciones A (visión estereotipada del revolucionario frío y violento) y B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Yo pienso que la (b) y en parte la (a), porque el estaría muy enfadado y dolido por las cosas que había hecho el rey. Si lo juntamos con lo sangrientos y duros que eran en esa época no me extraña él, le recibiera con la (a). Aunque por otra parte, y lo que nos dice en el (sic) biografía, mostraba respeto y defendía al rey. Por eso puede ser la (b)."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

" Yo pienso que como la (a) o (b). Tendría que vivirlo."

Carmelo (2°B)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Sus ideas eran liberales pero no radicales por lo que se ve que hizo dos años después. Esta época no es la nuestra y hacer el (B) ya era mucho."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"No. Habría hecho el (A)."

Sara (COU)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Creo que la monarquía era todavía una institución de gran poder. Al rey se le había respetado e incluso idealizado. Por ello creo que Bailly intentaría no alagarle (sic) pero tampoco humillarle. Mantener un cierto respeto hacia el rey, pero controlando el gobierno siempre a través de un parlamento."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"No, yo creo que hubiese seguido el punto A. Mi consideración hacia el rey sería la de una persona absolutista que ha limitado la libertad de los individuos. Por tanto le mostraría cómo a través del pueblo se puede conseguir la libertad."

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Beatriz (2°F)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"En que solo algunos todavía creían en el rey, mientras otros abrieron los ojos por el hambre y la miseria y decidieron abuchear al absolutismo."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, que todavía hubiera gente que pronunciara 'Viva el rey' después de todo lo que les hizo."

Elena (2ºB)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuaníme y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Creo que a la gente le quedaba aún un gran respeto por el Rey, pero comenzaban a darse cuenta de la mala situación que estaban pasando, por lo cual unos pocos se atreverían a levantar la voz pidiendo justicia."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Creo que la gente debería haber perdido el miedo y el respeto hacia alguien que les estaba matando de hambre y llevando a la ruina. Bajo mi punto de vista, deberían haber actuado como indica el punto 1 (A), aunque no lo hicieron por las causas que explica en la pregunta anterior."

Francisco (2ºA)

Elige la opción A (visión estereotipada de unas masas revolucionarias violentas y antimonárquicas) y explica así su elección:

"Es lo más lógico. Porque si ha estado pisándoles la cabeza toda la vida ahora que ellos tienen lo que querían, por qué no van a despreciarle."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No. Porque si alguien te maltrata, tu intentas hacer lo mismo con él, es la vida."

NIVEL III

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Roberto (2ºF):

Elige la opción A (predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Porque él cuando llegó a Córdoba tenía casi todo a favor, ninguna ciudad se unía a él pero era porque estaban atemorizados, pero sin embargo éstas le prestaban toda la ayuda posible, y él pensó en ir a las ciudades donde la constitución ya estaba declarada y que así se unirían a él y harían más presión sobre el rey. Y como era paciente esperó y al final se unieron muchas ciudades y el rey hizo lo que ellos querían."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Yo me hubiera dirigido hacia el Norte a aquellas ciudades donde estuviera proclamada la constitución e intentar que se me unieran las máximas personas posibles. Y así ir por toda España aunque fuera muy duro y esperar hasta que el rey claudicara."

Luis Antonio (2°C)

Elige la opción A (predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Yo pienso que Riego después de los levantamientos en las ciudades del norte se animo y penso que si todo el pais comenzaba a estar con él el Rey terminaría cediendo."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Despues de saber que hay otras ciudades que me apoyan seguiría hasta el final."

Esther (2°B):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y explica así su elección:

"Habían tenido muchas bajas, y no les apoyaba mucha gente pero la constitución desde el 21 de febrero se había proclamado en varias ciudades por el ejemplo de Riego. Por ello debería seguir y llegar a Madrid y lograr así el triunfo, pues la situación que había habido tenía que cambiar y no podía durar más. Ahora o nunca."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Hubiera optado por pensar de la manera (b) había motivos para estar preocupados pero también los había para alentarse ya que la constitución había triunfado en otras ciudades. Podríamos seguir así, hacer un último esfuerzo para llegar a Madrid."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Enrique (2°A):

Elige la opción C (la postura aparentemente más razonable y próxima a la mentalidad de hoy, y que además considera los problemas desde fuera y "a posteriori") y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En que el pueblo humilde no tenía mucha idea y le daba lo mismo. Veía que la monarquía no iba bien pero se podía vivir, y los liberales no habían conseguido nada en la oportunidad de Cádiz. ¿Para qué arriesgarse y vivir peor?"

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, ya que ellos querían asegurarse una vida aceptable y si con la monarquía la tenían no se iban a arriesgar ante unos liberales que no convencían."

Antonia (2°B):

Elige la opción C (la postura aparentemente más razonable y próxima a la mentalidad de hoy, y que además considera los problemas desde fuera y "a posteriori") y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En principio yo pienso que ellos se mantuvieron indiferentes debido a que por una parte no creían en la monarquía ya que ésta les tenía en la pobreza y la miseria y sabían que iban a seguir así. Y por otra parte los liberales en la constitución de 1812 no repartieron los grandes latifundios entre los campesinos y por lo tanto desconfiaron de los dos bandos que a fin de cuentas les ofrecían lo mismo pero con distintas palabras."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, ya que todo el mundo y en cualquier tipo de época, la gente va buscando su bienestar, y es igualmente de crítica cuando se la dan una vez, pero no nos cabe la menor duda de que por ese camino no iremos otra vez. Así pues, yo pienso que su comportamiento fue bueno ya que no iban a conseguir nada ni con los liberales ni con los monarcas. Y se ahorraron muertes."

Carlos (2°C):

Elige la opción B (visión estereotipada de un pueblo supersticioso y dominado por la Iglesia) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"La gente pobre va a lo fácil, ir en contra del orden establecido sería muy dificultoso y costoso, además los pobres suelen ser poco cultos y sólo entienden lo que hay."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, puesto que esto pasa en nuestros días, los pobres votan al poder y los menos pobres ya casi ni los votan."

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Eduardo (2°A)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Yo creo que elegiría ésta porque corresponde a una persona culta, moderada y deseosa de obtener unos propósitos sin violencia. Además no hay que olvidar que él reprimió una manifestación contra él Rey. Ni le acogería con alegría (se supone que desea lo que quiere el pueblo ni con frialdad y superioridad."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Pues, creo que sí. Una autoridad no debe ser demasiado extremado. No debe mostrarse ni superior ni alegre."

Bruno (2°F)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Pienso que la (b) ya que Bailly no apoyaba al rey pero era de los que pensaba que no debería alarmar al pueblo para que no se produjeran actos indeseables y si trataba al rey de una manera brusca y se creaba algún conflicto entre ellos el pueblo daría un primer paso hacia la revolución bestial."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Si yo pienso que era la solución más diplomática y la más correcta y apropiada ya que así el rey podía ceder sin necesidad de violencia innecesaria."

J. Manuel (COU)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Ya que es un discurso diplomático y a la vez democrático en el que se hace tomar conciencia al rey de sus represiones e injusticias durante la monarquía absolutista."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Sí, ya que actuar de otro modo sería engañar a un pueblo que ha conseguido su democracia, desembocando en todo lo contrario que sería una dictadura."

Anónimo (5º Univ.)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"La posición de Bailly es la de un político por lo que tiene que ser diplomático, se encuentra entre la posición de ensalzamiento del pueblo (sic) y la de respetabilidad hacia la figura del rey muy importante en un país monárquico."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Creo que sí"

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Bruno (2ºF)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Pienso que la (b) ya que el pueblo estaba un poco al margen de lo que pasaba y entonces con la llegada del rey salió a la calle un poco confusa y todo estaba bien controlado por la guardia, los gritos que se oían eran unos partidarios del rey y otros de la revolución."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No (,) me parece totalmente normal que el pueblo actuara así ya que estaba un poco al margen y como en todos los casos había diversidad de opiniones."

Yolanda (2ºF)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Porque pienso que habría gente que estaría a favor del rey, aunque fuese una minoría, aunque es normal que la gente también gritase en su contra ya que por la tensión que estaban viviendo actuarían así."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Pienso que eso de llevar armas y gritar contra el monarca no está nada bien. Si no te gusta una cosa, no vayas para fastidiar a la gente que le gusta. Te quedas en tu casa y ya está."

NIVEL III-IV

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Rosa (2ºB):

Elige la opción A (predicción hecha con una perspectiva actual, conocido el desarrollo de los acontecimientos) y explica así su elección:

"Principalmente por los hechos. Tras la batalla, a pesar de las bajas y las deserciones, habían vencido y aunque cansados, seguían con ganas y con la mente clara, y además, los levantamientos de otras ciudades les dió la confianza de un N° mayor y bien repartido para ocupar Madrid."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Si me enterase a tiempo, haría lo mismo que Riego, y avanzaría. Si no, llegaría a Portugal para rehacer mi ejército y cuando estuviésemos bien preparados, iríamos directos a Madrid, eso sí, contando ya con los refuerzos de las demás ciudades, pero eso sí, nunca aceptaría refuerzos militares de Portugal, porque así me despreocuparía de tener que ceder tierras".

Beatriz (2ºB):

Elige la opción B (visión estereotipada del revolucionario fanático y optimista) y la C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Es una mezcla de la B y la C.

Yo creo que Riego se daba cuenta del poder que la Iglesia ejercía en las personas. No debía tener tantos ánimos, pero sí unas ideas claras, que era seguir adelante."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Ser realista, pensar y estudiar las circunstancias. Tener ilusiones pero no subir demasiado alto con ellas. Me inclinaría más por la C."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Santiago (2ºA)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En principio el pueblo era religioso, ya que todo el orden, incluyendo la monarquía, estaba impuesto por Dios. A la vez la falta de cultura y la miseria propiciaban el desinterés por los asuntos de Estado. Creo que el pueblo llano se conformaba con lo que tenía y se preocupaba más por comer que por quién estuviera mandando."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, aunque me sorprende el poco apoyo que tuvo Riego ya que si hubiera triunfado muchos campesinos habrían salido de la miseria."

Silvia (2ºB)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"En que la gente estaba muy atemorizada tanto por parte de la iglesia como por parte del ejército, por otra parte eran partidarios del rey y confiaban más en él que en los liberales."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Me sorprende que aceptaran al rey después de todo lo que había pasado y que no intentarían solucionar el problema que tenían de alguna manera. Los liberales no les pudieron solucionar sus problemas pero tampoco el pueblo les prestó demasiado apoyo, sin embargo casi todo el mundo quería que el rey volviera aún sabiendo que las cosas iban a ir mal."

Ester (2ºB)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Durante mucho tiempo, y sobre todo en España, la iglesia ha tenido un gran valor entre la población. Incluso en la época actual siguen vigentes algunas creencias supersticiosas que llevan a la sociedad a actuar de forma errónea. Por otro lado la monarquía estaba y está muy arraigada en la mentalidad española. Si ahora, casi dos siglos después se piensa así, en aquella época es muy probable que predominaran estas ideas."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Solo la incapacidad de tomar decisiones y la cobardía del pueblo español. Aunque la idea de Riego hubiera sido equivocada, al menos era una salida, era la única solución aparente al problema al que se enfrentaba la nación."

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Juan Carlos (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Elegiría la (c), pero no totalmente sería una mezcla entre (b) y (c), un recibimiento entre frío y alegre, ya que el rey les había decepcionado, pero el sentimiento de devoción hacia él no había desaparecido"

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"No, yo habría elegido la (b), después de lo que ha hecho no se le puede recibir ni siquiera medio bien, se le recibe conforme a quien es sin darle más honores, pues ha hecho cosas que un Rey no debería hacer contra su pueblo."

Juan Carlos (2ºF)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime

"creo que actuaría así porque aunque el rey y los privilegiados se hubieran comportado de esa manera, el rey seguía siendo una persona querida por todos."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Sí, creo que si hubiera sido el Alcalde, seguiría teniendo un gran respeto por el rey"

Antonio (2ºB)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Elijo la (b) porque en aquella época pese a todo la gente era muy monárquica. Además el principal problema para ellos no era el rey. Además, ellos estaban acostumbrados a tener un rey."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Creo que sí, pues trataría de arreglar las cosas de una manera menos drástica a como se arreglaron finalmente, y si no hubiese sido posible creo que también terminaría la cosa de la misma manera."

Blanca (5ºUniv.)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y hábitos actuales) y explica así su elección:

"Bailly impregnado de las ideas de la ilustración, defiende el modelo Británico: monarquía parlamentaria."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"En ese momento histórico, con esas condiciones, sí. La burguesía quiere cambios, pero es una clase que quiere poder, el pueblo está lejano."

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Miguel (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"La gente tenía gran devoción hacia el rey y la Asamblea había conseguido sus propósitos, por tanto aclamaron tanto al rey como a la Asamblea."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, el hecho de que piensen que el rey ha tenido la culpa de que la democracia se impusiera, cuando intentó mantener el sistema absolutista."

Santiago (2ºA)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y actitudes políticas actuales) y explica así su elección:

"He elegido la (b) por considerarla más afín a una sociedad hasta ese momento monárquica y religiosa, por lo tanto algunos 'Viva el rey', pero transformada por el hambre y las ideas de la Ilustración 'Pan' 'Abajo el Absolutismo'. El atributo de 'restaurador de las libertades' a Luis XVI me ha hecho rechazar la (C). La (A) es también muy posible pero la (b) hace referencia a resquicios monárquicos que naturalmente debían quedar."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Me parece inadecuado el recibimiento al rey, creo que quizás la indiferencia habría concienciado más al Rey del fracaso de sus sistema"

Magdalena (2ºB)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y actitudes políticas actuales) y explica así su elección:

"Creo que actuarían así porque, por una parte veían claramente todo lo que el rey les había hecho, ya tenían libertad y habían conseguido sus sueños (un gobierno por y para el pueblo) pero seguían teniendo cierto respeto al rey y miedo a represalias y amenazas ante su amotinamiento."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Me sorprende la gran fuerza que tenía el absolutismo, como era capaz de dominar, con sus supersticiones religiosas y derechos de nacimiento, a tantas personas y que aún después de que el pueblo había conseguido su libertad seguía amenazador y en su puesto. Es asombrosa la fortaleza de este sistema, tan grandioso y sólido."

Cristina (COU)

Elige la opción B (la postura aparentemente más ecuánime y la más próxima a la mentalidad y actitudes políticas actuales) y explica así su elección:

"Me baso en las reivindicaciones (sic) populares. Se necesitaban alimentos con urgencia y realmente no se tenía muy claro quién era el culpable de la penosa situación por la que se atravesaba. Quizás sería el rey o quizá también los nobles y el clero, los causantes de la falta de alimentos ."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"El desconocimiento del verdadero estado de la estructura social y del sistema económico en Francia hacía que la población aún apoyara en cierta medida al rey que se seguía viendo como la persona en la que el poder divino ha sido delegado."

NIVEL IV

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Santiago (2ºA):

Elige la opción C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"No considero que un hombre que ha viajado mucho y de gran cultura (sea) una persona poco realista (A) ni reaccionaria (B). Le considero un hombre íntegro y sabedor de sus propias fuerzas. Un héroe"

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Dirigirme a mis tropas y haber preguntado quién estaría de acuerdo con ir a Portugal intentando bordear la costa. Seguramente sólo 100 hombres vendrían conmigo en busca del milagro o de la muerte segura. En vista de lo ocurrido en 1823 debió haber muerto en combate."

Natividad (2ºB):

Elige la opción C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Creo que es la (c) porque Riego y los que le seguían estaban cansados y tendrían muy malas pintas, estarían muy desmoralizados y asustados por el ejército que les venían siguiendo, creo que Riego por mucha fe que tuviera en otros pueblos de Andalucía sabría que les iban a recibir igual que en Córdoba silenciosos y asustados. Es razonable que pensara que estarían mejor como guerrilleros."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Creo que hubiera actuado igual que en la (C)."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Mª Cruz (2ºF)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"La (A) porque creo que los campesinos temían a los castigos de Dios o militares, ya que pensaban que todo el orden y el poder de los privilegiados había sido despuesto por Dios. Y tampoco sabían muy bien lo que significa libertad y constitución."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No porque, debido a su clase social creo que no gozarían de mucha cultura para comprender los motivos o las razones que impulsaban a los revolucionarios aunque ellos fueran de su misma clase. Por otro lado los liberales tampoco supieron darles lo que se supone que el pueblo quería. Y también porque creían en las palabras de los clérigos y en la iglesia."

Elena (2ºB)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"Creo que la opción (A) es la más correcta. El pueblo estaba bastante dominado por la iglesia y el gobierno, y temían cualquier tipo de castigo, (ya que habían sido conocedores de más de uno), por parte de estas gentes e inquisiciones.. Sólo conocían una forma de vida: la inferioridad ante la iglesia y el Rey, y cualquier intento de sublevación ante ellos era muy temida y casi impensable para los campesinos pobres, temiendo quedarse sin nada en absoluto."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, porque ésta gente había recibido una educación desde muy pequeños que venía de generaciones pasadas, y su comportamiento era únicamente el reflejo de sus temores, que podían más que cualquier idea de revolución.

El miedo a los castigos, divinos o terrenales les hacía 'aguantar' su penosa situación social y económica."

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI aquel 17 de julio de 1789?

José M^a (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Me baso en que si la población francesa era profundamente monárquica y tenían un sentimiento de devoción y filial hacia el rey (como según dice el texto informativo) Bailly seguramente como hombre culto y razonable no hubiera humillado a su rey, aunque estuviera en contra de sus ideas."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Posiblemente hubiera actuado de una manera educada, respetándole y sin humillarle; pero en ningún momento le hubiera adulado."

Miguel (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Una vez que Bailly ha conseguido su objetivo yo creo que se comportaría así con el rey y no crearía más problemas"

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Yo hubiera hecho lo mismo, por lo que ya he dicho, he cumplido mi objetivo y el rey está dispuesto a aceptarlo, por tanto dejaría de hostigarle."

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

José M^a (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Como he mencionado anteriormente la fidelidad hacia el rey y el que este concediese dichos derechos crearían en el pueblo un sentimiento de devoción, aunque parte del pueblo no estuviera totalmente de acuerdo y se diera la presencia de armas y delitos."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, la fidelidad hacia el rey, rasgo que pertenece en mayor grado al régimen absolutista que al liberal"

Juan Carlos (2ºA)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"El pueblo francés tenía una gran devoción hacia el rey, pero sus actos les habían defraudado, no tenían una total confianza en él, pero al acceder a la democracia ya se le podía aceptar."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Sí, después de que el rey mandara al ejército que atacara al pueblo, actualmente no se le perdonaría, por mucho rey que fuera, antes debido a la devoción que le profesaban, quizás sí sería aceptable."

¿NIVEL IV-V?

¿Qué pensaría Riego en Córdoba el 7 de marzo de 1820?

Magdalena (2ºB):

Elige la opción C (la visión más acorde con los hechos, de acuerdo con la memoria de la expedición escrita por S. Martín, lugarteniente de Riego) y explica así su elección:

"Riego pensaría así porque se daba cuenta de toda la realidad que había a su alrededor. La gente estaba atemorizada ante lo que estaba pasando y los soldados sin esperanzas. El poder de los nobles y la iglesia parecía tener mucha más importancia que las 'extrañas' ideas de igualdad que ellos prometían."

De haber estado en el lugar de Riego esto es lo que habría hecho:

"Creo que hubiese intentado continuar, pero antes o después hubiese cedido por la presión, y el desengaño ante un pueblo que prefería la desigualdad y los privilegios a arriesgarse y luchar por sus derechos. Hubiese sido muy frustrante el luchar por los demás y que encima ellos mismos te castigasen con su indiferencia."

¿Por qué el pueblo andaluz no apoyó a Riego?

Eduardo (2ºA)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

"(A) porque la sociedad aceptaba estas ideas que se transmitían de padres a hijos no como un sometimiento sino como una forma de vida."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No. El pueblo confiaba en el rey. Así se demuestra cuando Fernando VII viene a España recibido por un pueblo jubiloso. Las gentes solo estaban informadas por la iglesia; y la iglesia les ayudaba con sus hospitales y casas de acogida. Es lógico que a los campesinos les agradara la iglesia, y no quisieran su mal."

Javier (2ºB)

Elige la opción A (la visión que intenta ser más objetiva y comprensiva de la mentalidad y actitud de las clases populares) y explica así las razones en que se basa para elegir esta opción:

" Porque en España desde hacía ya mucho tiempo la iglesia y la religión habían tenido un gran dominio sobre la población. Por tanto si Dios dice esto, habrá que aguantarlo, por muy mal que se esté (para eso es Dios)."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"Desde la mentalidad que tengo yo ahora, he de confesar que me parece todo extraño. Sin embargo, conociendo el dominio eclesiástico de la época, se puede decir que su comportamiento es totalmente lógico."

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI aquel 17 de julio de 1789?

Esteban (5º Univ.)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Mi elección se corresponderá con la tercera opción. Bailly sabía de la absoluta confianza que tenían los súbditos franceses en su Monarca. Al comienzo de la Revolución Francesa nadie se cuestiona la figura de Luis XVI; será en los años posteriores, y a raíz de los tropezones que intentó el Rey contra la Revolución lo que provocará su caída."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde: "Sí."

NIVEL V

¿Cómo recibiría Bailly a Luis XVI aquel 17 de julio de 1789?

Barrio (5º Univ.)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Bailly a pesar de ser un revolucionario, no estaba en contra del Rey. No era un republicano, y al igual que muchos de sus compañeros, pensaban que el monarca tenía que estar a su lado, y que las reformas tenían que ser aceptadas por él. El pueblo tampoco era contrario al Rey, en estos primeros momentos."

Preguntado si en su lugar habría actuado también así, responde:

"Quizás si, pero para mí es muy difícil determinar si ese comportamiento es el adecuado o si yo hubiera actuado de otra manera. La razón es que yo me sé el final de la historia, y mi mentalidad es la de alguien de finales del siglo XX, y no de finales del XVIII. No obstante, haberle puesto las cosas difícil al Rey, no sería muy inteligente, ya que el pueblo creía en él, y muchos de los miembros de la Asamblea Nacional. Además las reformas hechas con la aprobación real tendrían más adeptos dentro y fuera de Francia."

¿Cómo recibiría el pueblo de París a Luis XVI el 17 de julio de 1789?

Barrio (5º Univ.)

Elige la opción C (la opción más acorde con los hechos tal y como los relata el mismo Bailly en sus memorias) y explica así su elección:

"Pienso y creo que el pueblo llano, que es quien protagoniza las revueltas, protesta por los privilegios y el hambre. Pero no son antimonárquicos, ni republicanos. El Republicamos (sic) nace más tarde, cuando el Rey manifiesta su recelo ante los elementos revolucionarios. Pero los pueblos en general, y la gente llana en el s. XVIII, quiere a su rey, y están a favor de él."

A la pregunta de si le sorprende o ve algo extraño en ese comportamiento de la gente, responde:

"No, París era un polvorín amenazado por el hambre, y el miedo a un ejército que se concentra alrededor de Versalles. Las algaradas se producen, pero hay principios que se respetan y uno de ellos es el Rey."

APÉNDICE VII

Bibliografía

AA.VV.: *Notas en torno a la enseñanza de la Historia*, Institución 'El Brocense', Diputación de Cáceres, 1983.

AA.VV.: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

AA. VV.: *I Coloquios de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura*, Cáceres, 1985.

AA.VV. : *Actes del Primer Simpòsium sobre L'ensenyament de les Ciències Socials*, Vic, Eumo, 1988.

ABALO, V. "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 197, 1991.

ALDRICH, R. E. : "New History: An Historical Perspective" en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. and ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984, ps. 210-222.

___ (ed.): *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1991.

ALDRICH, R. and DEAN, D. : "The Historical Dimension" en ALDRICH, R. (ed.) *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1989, ps. 91-113.

AROSTEGUI, J. : "¿Qué Historia enseñar?" *Apuntes de Educación*, n.17, Madrid, Anaya, 1985.

___ : "La Historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica" en AA. VV.: *I Coloquios de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura*, Cáceres, 1985.

___ : "La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales" en RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.) : *Enseñar Historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989.

ARTOLA GALLEGO, Miguel: *La España de Fernando VII*, Tomo XXVI en MENENDEZ PIDAL, R.(Dir.): *Historia de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968.

ARTOLA GALLEGO, Miguel: *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Madrid, Alianza-Alfaguara, 1973.

ASENSIO, M.; POZO, J.I. y CARRETERO, M. : "La comprensión del tiempo histórico" en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, ps. 103-137.

ASHBY, R. y LEE, P.J. : "Children's concepts of empathy and understanding in history", en PORTAL, Ch.: *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 62-88.

ASKLEPIOS/CRONOS: "Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91)" en GRUPO CRONOS (Coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Salamanca, Amarú Ed. 1991, ps.13-50.

ATKINSON, R.F.: *Knowledge and Explanation in History. An Introduction to the Philosophy of History*, Hong-Kong, The Macmillan Press, 1978.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H.: *Educational Psychology. A Cognitive View*, 2ª ed. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1978 Trad. cast. de M. Sandoval: Psicología Educativa, México: Trillas, 1983.

AA.VV. (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

BARRACLOUGH, G. : "History", Cap. III de *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*, Part 2, vol. I, N. York, Monton Pub./UNESCO, 1978.

BELLVER, Mª. D. : "La historia en la reforma de las Enseñanzas Medias" *Historia 16* , n.126, 1986, ps. 107-8.

BEN JONES, R. (ed.): *Practical Approaches to the New History*. London, Hutchinson Educational Ltd. 1973.

BERVILLE et BARRIERES: *Mémoires de Bailly, avec une notice sur sa vie, des notes et des éclaircissements historiques*, Tome Second, Paris, Badouin Frères, Imprimeurs-Libraires, 1822.

BLOCH, M.: *Introducción a la Historia*. México: F.C.E. 1965 (4ª).

BLOOM, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, Ateneo, 1977.

BOOTH, M.B.: "Inductive Thinking in History: The 14-16 Age Group" en JONES, G. and WARD, L. (eds.): *New History , Old Problems: Studies in the teaching of History* . Swansea: University College of Swansea, 1978.

___ : "Skills, concepts and attitudes: the Development of Adolescent Children's Historical Thinking", *History & Theory*, 22, 1983, ps. 101-117.

___ : "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, ps.22-38.

BRAUDEL, F.: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* . México, F.C.E., 1953.

BUNGE, M.: *Causality: The Place of the Causal Principle in Modern Science*, Cleveland, Publishing Co., 1962. Hay trad. española de H. Rodríguez: *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*, Buenos Aires, Eudeba, 1961

BUNGE, M.: *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, (trad. de M. Sacristán) Barcelona, Ariel, 1969 (8ª ed. 1981).

BURSTON, W.H. Y THOMPSON, D. (Eds.): *Studies in the nature and Teaching of History*. Londres, Routledge and Keagan Paul Ltd, 1967.

BURSTON, W.H. : *Handbook for History Teachers*, London, Methuen Educational Ltd. 1972.

CARDOSO, C.F.S. & PEREZ BRIGNOLI, H.: *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1976.

CARDOSO, C.F.S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona, Crítica, 1981.

CARR, E.H.: *What is History?* Londres, Pellican, 1961. (Trad. cast. de J. Romero: *¿Qué es la historia?*. Barcelona: Seix Barral, 1966).

CARRETERO, M.: "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales". En CARRETERO, M.; PALACIOS, J. , y MARCHESI, A. (eds.): *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud* , Madrid: Alianza, 1985.

CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y POZO, J.I : *Enseñanza de la historia y desarrollo cognitivo (11-16). Bases psico-pedagógicas para la elaboración de un nuevo currículum de Historia en la reforma de las Enseñanzas Medias. durante la adolescencia.* Memoria de investigación no publicada, ICE Univ. Autónoma de Madrid, 1986.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia durante la adolescencia*, Memoria de investigación no publicada, ICE Univ. Autónoma de Madrid, 1983.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y Aprendizaje* nº 23, 55-74, 1983.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. : " Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva" en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid, Visor, 1989, ps. 13-29.

CASANOVA, J : *La historia social y los historiadores ¿Cenicienta o princesa?*, Crítica, Barcelona, 1991.

COLL, C. : *Marc curricular.per a l'ensenyament obligatory*, Barcelona, Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 1986. (*Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*, Barcelona, Paidós, 1991).

COLL, C. et. al. : *Los contenidos en la Reforma* , Madrid, Santillana, 1992.

COLLINGWOOD, R. G.: *The Idea of History*, Oxford University Press, 1946.(Hay traducción española : *Idea de la historia*, México, FCE, 1952).

COLTHAM, J. and FINES, J.: *Educational Objectives for the Study of History*. London, Historical Association, 1971.

COLTHAM, J. : *The Development of Thinking and the Learning of History*. London, Historical Association, 1975.

CRUZ, M. : *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas menores*, Barcelona, Paidós,1991.

CUESTA, R. : "La enseñanza de la Historia en España" en GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, ICE Univ. de Salamanca, 1988, ps. 97-118.

___ "La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década", *Studia Pedagogica* n. 23, Universidad de Salamanca,1991, ps. 11-23.

DE SILVA, W.A.: "The Formation of Historical Concepts Through Contextual Clues", *Educational Review*, v.24, n. 3, 1972, ps. 174-182.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES): *The Educational System of England and Wales*, 1982.

___ : *History in the Primary and Secondary Years. An HMI View*, Her Majesty's Stationery Office, London, 1985.

___ : *History in the National Curriculum (England)*, Her Majesty's Stationery Office, London, March, 1991.

DICKINSON, A. K. : "Consideraciones sobre el currículo de Historia en la enseñanza básica", conferencia mecanografiada en el *Curso-Simposium: Enseñanza de la historia y formación de profesores*. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Málaga, 22-25 de mayo de 1989.

DICKINSON, A.K. ; GARD, A. and LEE, P.J.: "Evidence in History and the Classroom" en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, ps. 1-20.

DICKINSON, A.K. and Lee, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978.

DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. and ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educ. Books, 1984.

DICKINSON, A.K. and LEE, P.J : "Understanding and Research" en DICKINSON, A.K. and LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, ps.94-120

DICKINSON, A.K. and LEE, P.J : "Making Sense of History" en Dickinson, A.K.; Lee, P.J. and Rogers, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books, 1984, ps. 117-153.

DOMINGUEZ, J.: *Explanation and Concepts in History and their Implications for Teaching Historical Understanding*, Unpublished M.A. Dissertation, University of London Institute of Education, Aug. 1984.

___ : "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje* nº 4, ps.1-21, 1986.

___ : "La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años" en AA.VV.(1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, ps. 231-246.

___ : "El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia" en CARRETERO, M.; POZO, J.I.Y ASENSIO, M. (Eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989, ps. 33-60.

___ : "La propuesta del MEC. La Historia en la reforma de la Secundaria Obligatoria" en *Historia 16* nº 158, junio 1989, ps. 108-112.

DOMINGUEZ, J. et al. (1990):"Geografía, Historia y Ciencias Sociales: El Diseño Curricular Base" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 178, febrero1990, ps. 8-15.

DONALDSON, M.: *Children's Mind*, Fontana/Collins, 1978.

DOSSE, F. : *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"* Valencia, Ed. Alfons el Magnànim, 1988.

- DRAY, W.H.: *Philosophy of History*, London, Prentice Hall Inc., 1964.
- ELTON, G.R.: *The Practice of History*, Collins-Fontana, 1967 (edic. de 1982).
- Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.*, MEC. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1986.
- FEBVRE, L.: *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970.
- FONTANA i LAZARO, J.: *La quiebra de la Monarquía Absoluta 1814-1820*. Barcelona, Ariel, 1971 (3ª edic. 1978).
- ___: *La historia*, Barcelona, Salvat, 1973.
- ___: "Para una renovación de la enseñanza de la Historia" *Cuadernos de Pedagogía*, n. 11, nov. 1975, p. 10-13.
- ___: *La crisis del Antiguo Régimen 1808-1833*, Barcelona, Crítica, 1979.
- ___: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica Grijalbo, 1982.
- ___: "Enseñar Historia" en AA.VV.: *Notas en torno a la enseñanza de la Historia*, Institución 'El Brocense', Diputación de Cáceres, 1983.
- ___: "L'ensenyament de la Història" en AA.VV.: *Actes del Primer Simpòsium sobre L'ensenyament de les Ciències Socials*, Vic, Eumo, 1988.
- ___: *La història després de la història. Reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*, Vic, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens i Vives/ Eumo Ed., 1992.
- GARCIA PEREZ, F.F. (ed.): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1990.
- GARCIA CARCEL, R.: "La Historia moderna y contemporánea en los últimos cincuenta años", *Tiempo y espacio*, nº 2, octubre de 1990, ps. 2-9.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: "Disseny Curricular del àrea de Ciències Socials", en *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 1593, del 13.05.92.
- GONZALEZ, I.: *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*, Tesis doctoral en elaboración, dirigida por M. Carretero, Estudi General de Lleida, ¿1993?.
- GONZALEZ, I.; GUIMERA, C. Y QUINQUE, D.: *Enseñar historia, geografía y arte*, Barcelona, Laia, 1987.
- GRUP GERMANIA 75: *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)* (3 vol.), Valencia, ICE de la Universidad Literaria, 1977, 1978 y 1979.
- GRUP GERMANIA-75: "Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1º de Bachillerato" en *Revista de Bachillerato*, suplemento n. 5, Madrid, 1978.
- GRUP EINA: *Fem Història. Primera fase de investigació*, Barcelona, Universidad Autónoma, 1979.
- GRUPO 13-16: *Hacer Historia* (Guía didáctica y 12 cuadernillos). Barcelona, Ed. Cymys, 1983.

GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, ICE Univ. de Salamanca, 1988.

GIL NOVALES, A.: *Rafael del Riego. La Revolución de 1820, día a día. Cartas escritas y discursos*, Madrid, Tecnos, 1976.

___ : "Enseñar la historia, ¿pero qué historia?" en AA.VV.(1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Serv. de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, ps. 271-278.

HALLAM, R.N.: "Logical Thinking in History", *Educational Review*, 19, 1967, ps.183-202.

HALLAM, R. N.: "Piaget and thinking in history" in BALLARD, M. (Ed.): *New Movements in the Study and Teaching of History* , London, Maurice Temple Smith Ltd. 1970, ps. 162-178.

HEMPEL, C. G.: " The function of general laws in history" en GARDINER, P.: *Theories of History*, Illinois, Glencoe, 1959 (ps. 344-356).

___ : "Reasons and Covering Laws in Historical Explanation", en GARDINER, P.: *The Philosophy of History*, Oxford University Press, 1974.

HERNANDEZ i CARMONA, F.X. y TREPAT i CARBONELL, C: "Procedimientos en Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 193, junio, 1991,(pp. 60-64).

HIBBERT, Ch.: *The French Revolution*, London, Penguin Books, 1980.

HIRST, P.H.: "Liberal Education and the Nature of Knowledge" en ARCHAMBAULT, R.D.: *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, ps. 113-138.

HOBSBAWM, E.J.: The revival of 'Narrative':Some Comments" *Past and Present*, nº 86, 1980. (Trad. española en *Debats*, nº4, 1982).

INHELDER, B. y PIAJET, J.:*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Press. Univ. de France, 1955 (Trad. esp. de Mª T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972).

JULIA, S.: *Historia social/Sociología histórica*. Madrid, Siglo XXI, 1989.

JUNTA DE ANDALUCIA : *Ciencias Sociales. La reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1987.

KHUN, T.: *The Structure of Scientific Revolutions*, Univ. of Chicago Press,1962 . Trad. esp. de A. Contín: *La estructura de las revoluciones científicas* . México, F.C.E. , 1971.

LAWTON, D.: *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, London, University of London Press, 1973.

LEE, P.J. : "Explanation and Understanding in History" en DICKINSON, A.K. & LEE, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*, London, Heinemann Educational Books, 1978, ps. 72-93.

___ : "Historical Imagination" en DICKINSON, A.K.; LEE P.J. AND ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London : Heinemann Educ. Books, 1984, ps. 85-16.

___ : "Historical Knowledge and the National Curriculum" en ALDRICH, R. (ed.): *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1989, ps. 39-65.

LITTLE, V. "What is historical imagination?" *Teching History*, 366, 1983, ps. 27-32.

LOZANO, J.: *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Ed., 1987.

LUIS GOMEZ, A.: "Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España" en GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, ICE de la Univ. de Salamanca, 1988.

MAINER, J. "La Historia en el D.C.B." en ROZADA, J.M. et al. : *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: Análisis crítico* . Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1990, ps. 57-71.

MAINER, J. "Historiografía y curriculum", *Studia Pedagogica*, n. 23, 1991, ps. 25-31.

MANDELBAUM, M: "Historical Explanation: the Problem of 'Covering-Laws'" en GARDINER, P.: *The Philosophy of History*, Oxford Univ. Press, 1974, (originalmente publicado en *History and Theory*, I, 3, 1961).

MARTIN, E. : "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", *Infancia y Aprendizaje*, 24, ps. 69-88, 1983.

___ : "¿Qué contienen los contenidos escolares?", *Cuadernos de Pedagogía*, n.188, enero 1991, ps.17-19.

MARTINEZ SHAW, C. : "Historia integrada y Bachillerato", *Historia 16*, n.127, 1986, p. 93-96.

MEDINA, P. y REVILLA, F.: "La historia: instrumento básico para ciudadanos" en *Historia 16*, 166, 1990, ps. 120-22.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Hacia la Reforma. Documentos de trabajo*, Madrid, Dir. Gral. de Enseñanzas Medias, julio de 1984.

___ : *Hacia la Reforma I. Documentos* , Madrid, Servicio de Publicaciones, sept. de 1985.

___ : *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid, Servicio de Publicaciones, 1987.

___ : *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* M.E.C., Madrid, 1989.

___ : *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, 2 vol. , Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

___ : *Ley Orgánica de 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* .

___ : *Real Decreto 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* en B.O.E. del 26.06. 91; Anexos

___ : *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* , B.O.E. del 13 .09.91; Anexos: "Educación Secundaria Obligatoria Ciencias Sociales Geografía e historia" ps. 47-56.

PAGES, J.: "Al término de una etapa", *Cuadernos de Pedagogía* , n. 197, 1991, ps.70-74.

PAGES, P. : *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona, Barcanova, 1983.

PEEL, E.A.: "Intellectual Growth during Adolescence" *Educational Review*, vol.17. n.3, 1965, ps. 169-180.

PEEL, E. A. : "Some problems in the psychology of history teaching" , en BURSTON, W.H. and THOMPSON, D. (Eds.) : *Studies in the Nature and Teaching of History.*, London, Routledge and Keagan Paul, 1967.

PEEL, F.A.: *The nature of adolescent judgement*, London, Granada, 1971.

PIAGET, J.: *Comments on Vygotsky's Critical Remarks*, Massachussetts, The M.I.T. Press, 1962.

PIAGET, J. y INHELDER, B.: *La psicología del niño*. Madrid, Morata 1973

PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987.

PORTAL, Ch.: "Empathy as an objective for history teaching" in Portal, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, pp. 89-99.

POZO, J. I.: *El niño y la historia*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1985a.

___ : *Teorías y reglas de inferencia en la solución de problemas causales*, Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, 1985b.

___ : *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal* , Madrid, Visor, 1987.

POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M. : "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", *Infancia y Aprendizaje* , nº 34, 1986, ps. 23-41.

POZO, J. I. ASENSIO, M. y CARRETERO, M.: "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid, Visor, 1989, ps. 211-239.

POZO, J. I. y CARRETERO, M.: "El adolescente como historiador", *Infancia y Aprendizaje*, nº 23, 75-90, 1983.

POZO, J.I.; CARRETERO, M.y ASENSIO, M.: "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia", *Infancia y Aprendizaje* nº 24, ps. 55-68, 1983.

POZO, J. I. y CARRETERO, M.: "¿Enseñar historia o contar 'historias'? Otro falso dilema" en *Cuadernos de Pedagogía*, ns. 103-104, julio-agosto de 1984 (en GONZALEZ , I. ; GUIMERA, C. Y QUINQUE, D.: *Enseñar historia, geografía y arte*, Barcelona, Laia, 1987).

POZO, J. I. y CARRETERO, M. : "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.) : *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid, Visor, 1989, ps.139-163.

PRATS, J.: "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre la experiencias 'Germanía-75' e 'Historia 13-16'", en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales* , Madrid, Visor, 1989, ps. 203-210.

RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *Enseñar Historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989.

ROGERS. P.J.: *The New History : theory into practice*, London, Historical Association, 1979.

___ : "Why Teach History? en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. AND ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books, 1984, ps. 20-38.

___ : "History ___ The Past as a Frame of Reference" en PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 3-21.

ROSSI, P. "Introducción" en WEBER, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed. , 1973.

RUDE, G. *Revolutionary Europe, 1783-1815*, London, Collins Sons & Co. 1964.

SAN MIGUEL y MIRANDA, Evaristo: *Memoria sucinta sobre lo acaecido en la columna móvil de las tropas nacionales al mando del Cte. Gral. de la Pra. División D. Rafael del Riego, desde su salida de S. Fernando el 27 de Enero de 1820, hasta su total disolución en Bienvenida el 11 de Marzo del mismo año* . Oviedo: Oficina de D. Fco. Cándido Pérez Prieto, 1820. (Biblioteca Nacional VC-2809-54).

SANMARTI, Neus y otros: "Los procedimientos", *Cuadernos de Pedagogía*, 28, abril 1990, (pp. 28-32).

SCHAF, A.: *Historia y verdad*, Barcelona, Crítica Grijalbo, 1976.

SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT: *A New Look at History*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1976.

SCHOOLS COUNCIL HISTORY 13-16 PROJECT: *What is History?*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1976.

SHEMILT, D.: *"History 13-16". Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall, 1980a.

___ : "The devil's Locomotive", *The Australian History Teacher*, nº 7, pp. 12-25, 1980b.

___ : "Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom" in DICKINSON, A.K. , LEE, P.J. and ROGERS, P.J. (eds.): *Learning History*, London : Heinemann Educ. Books, 1984.

___ : "El Proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro" en AA.VV.: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*, MEC, Madrid, 1987, ps. 173-207.

___ : "Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History", en PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, ps. 39-61.

SLATER, J. : "The case for History in School", *The Historian* , n. 2, spring 1984, ps.13-16.

___ : "History in the National Curriculum: the Final Report of the History Working Group", en ALDRICH, R. (ed.): *History in the National Curriculum*, London, Kogan Page, 1991, ps. 8-38.

SOUTHERN REGIONAL EXAMINATIONS BOARD (SREB): *Empathy in History: from Definition to Assessment*, SREB, 1986.

STONE, L.: "The revival of 'Narrative': Reflections on a New Old History" *Past and Present*, nº 85, 1979. (Trad. española en *Debats*, nº4, 1982).

STRADLING, B. : *History in the Core Curriculum 12-16: a Feasibility Study*. Documento mecanografiado, National Foundation for Educational Research; Informe elaborado para el CIDREE, octubre 1992.

THOMPSON, D.: "Some Psychological Aspects of History Teaching" en BURSTON, W.H. : *Handbook for History Teachers*, London, Methuen Educational Ltd. 1972, ps. 18-38.

___: "Understanding the Past: Procedures and Content" en DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. and ROGERS, P.G. (eds.): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books, 1984, pp. 168-186.

THOMPSON, E.P.: *Miseria de la Teoría*, Barcelona, Grijalbo, 1981 (*The poverty of Theory and other Essays*. Londres, Merlin Press, 1978).

TOPOLSKY, J.: *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985 (edición original de 1973).

TORRAS ELIAS, J.: *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23*, Barcelona, Ariel, 1976.

VALDEON, J.: "La historia en la escolaridad obligatoria" *Historia* 16, n. 135, 1987, ps. 93-96.

___: *En defensa de la Historia*, Valladolid, Ambito, 1988

___: "¿Enseñar historia o enseñar historias?" en RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *Enseñar Historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989.

___: "El profesor, protagonista esencial", *Historia* 16, n. 164, 1989, ps.104-108.

___: "De España y su historia" *El País*, Supl. de Educación, 11-6-1991.

___: "Quince años de historiografía española" *Historia* 16, n.181, 1991.

VALLS, E.: "Los procedimientos. Su concreción en el área de historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 168, marzo, 1989 (ps.33-36).

___: *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, junio de 1990.

VILAR, P.: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica Grijalbo, 1980.

VYGOTSKY, L.S.: *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts: Institute of Technology, 1962.

WATTS, D.G.: *The Learning of History*, London: Routledge & Keagan Paul, 1972

WEBER, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1973

___: "Estudios críticos sobre la lógica de las ciencias de la cultura" en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1973.

WINEBURG, S.S. Y FOURNIER, J.: "Finding Home in a Foreign Country: The Paradox of contextualized Thinking in History. Draft Paper presented at the Conference on Reasoning in History and the Social Sciences. Universidad Autónoma de Madrid, Octubre, 1992.

VON WRIGHT, G.H.: *Explanation and Understanding*, Cornell University Press, 1971. Trad. esp. de L. Vega: *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza, 1979.

YTURBE, C.: *La explicación de la historia*, México, Univ. Nacional Autónoma, 1981.

ZARAGOZA, G.: "La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente", en CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, ps. 165-177.