

# **El historiador como docente**

Carlos Larrinaga  
Antonio J. Pinto  
(eds.)



Ediciones  
Universidad  
Cantabria



# **El historiador como docente**

Colección SOCIALES #68  
Director de colección: Andrés Hoyo Aparicio



CONSEJO CIENTÍFICO

D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez  
*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Cantabria*

D. Marcelo Norberto Rougier  
*Historia Económica y Social Argentina, UBA y CONICET (IIEP)*

D. Miguel Á. López Morrell  
*Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Murcia*

D. Javier Fernández Sebastián  
*F. de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad del País Vasco / EHU*

D. Ángel Pelayo González-Torre  
*Facultad de Derecho, Universidad de Cantabria*

La colección Sociales ha obtenido, en julio de 2018, el sello de calidad en edición académica CEA, con mención de internacionalidad, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT.



CONSEJO EDITORIAL

Dña. Silvia Tamayo Haya  
*Presidenta. Secretaría General, Universidad de Cantabria*

D. Vitor Abrantes  
*Facultad de Ingeniería, Universidad de Oporto.*

D. Ramón Agüero Calvo  
*ETS de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación, Universidad de Cantabria*

D. Diego Ferreño Blanco  
*ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Universidad de Cantabria*

Dña. Aurora Garrido Martín  
*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cantabria*

D. José Manuel Goñi Pérez  
*Modern Languages Department, Aberystwyth University*  
D. Salvador Moncada  
*Faculty of Biology, Medicine and Health, The University of Manchester*

D. Agustín Oterino Durán  
*Neurología (HUMV), investigador del IDIVALD*

D. Luis Quindós Poncela  
*Radiología y Medicina Física, Universidad de Cantabria*

Dña. Claudia Sagastizábal  
*IMPA (Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada)*  
Dña. Belmar Gándara Sancho  
*Directora, Editorial de la Universidad de Cantabria*

# **El historiador como docente**

Carlos Larrinaga  
Antonio J. Pinto  
(eds.)

El historiador como docente / Carlos Larrinaga y Antonio J. Pinto (eds.). – Santander : Editorial de la Universidad de Cantabria, [2021]

162 páginas : ilustraciones – (Sociales ; 68)

ISBN 978-84-17888-26-8

1. Historia-Didáctica. I. Larrinaga Rodríguez, Carlos, editor de compilación. II. Pinto Tortosa, Antonio Jesús, editor de compilación.

930:37.02

THEMA: JNM, JNAM, NHTB

Esta edición es propiedad de EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA; cualquier forma de reproducción, distribución, traducción, comunicación pública o transformación solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Esta obra ha sido sometida a evaluación externa por pares ciegos, aprobada por el Comité Científico y ratificado por el Consejo Editorial de acuerdo con el Reglamento de la Editorial de la Universidad de Cantabria.

© Editores:

Carlos Larrinaga (Universidad de Granada)

Antonio J. Pinto (Universidad Europea)

© Imagen cubierta: Antonio J. Pinto «Foto de un mural de East Side Gallery, Berlín»

© Editorial de la Universidad de Cantabria

Avda. Los Castros, 52. 39005 Santander

Teléf. y Fax: +34 942 201 087

[www.editorial.unican.es](http://www.editorial.unican.es)

ISBN 978-84-17888-25-1 (RÚSTICA)

ISBN 978-84-17888-26-8 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.22429/Euc2021.012>

Hecho en España. *Made in Spain*

Santander, 2021

# SUMARIO

INTRODUCCIÓN .....	9
PRIMERA PARTE: UNA DISCIPLINA EN RIESGO	
REVALORIZANDO LA PROFESIÓN DE HISTORIADOR .....	13
La tarea del docente ante el debilitamiento del sentido de la historia: retos, problemáticas claves y algunas estrategias didácticas .....	15
ROSA MARÍA ALMANSA PÉREZ, UNIR	
La insoportable levedad del pasado: la enseñanza de la historia en las aulas universitarias .....	37
ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA, ESIC	
SEGUNDA PARTE: HERRAMIENTAS DOCENTES DESDE EL AULA UNIVERSITARIA .....	
El historiador ante la empresa y los empresarios: ¿innovadores o explotadores? .....	55
MARIANO CASTRO VALDIVIA, Universidad de Jaén	
CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ, Universidad de Granada	
JUAN MANUEL MATÉS BARCO, Universidad de Jaén	
La revista UNES en el contexto de las revistas científicas de Didáctica de las Ciencias Sociales: un entorno para la enseñanza de la Historia del Arte y el Patrimonio Cultural .....	77
GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ, Universidad de Granada	
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, Universidad de Granada	
El uso de la caricatura política en el texto «Nuestra historia republicana» de la colección Bicentenario: las TIC en Educación .....	101
MARÍA ELENA DEL VALLE MEJÍAS, Universidad Metropolitana de Caracas	
JOEXY APONTE, Universidad Metropolitana de Caracas	
TERCERA PARTE: BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS .....	
El método de investigación historiográfica en el aula de Secundaria: una propuesta de innovación para la didáctica de la Historia de España contemporánea .....	127
PALOMA COGOLLO PÉREZ, Universidad Europea	
GERARDO VILCHES FUENTES, Universidad Europea	

La innovación educativa vinculada a la docencia de Historia Económica Mundial y de España .....	137
NATIVIDAD ARAQUE HONTANGAS, Universidad de Castilla-La Mancha	
Un recurso fundamental para la docencia y la investigación: las redes sociales profesionales en la Era Digital .....	147
ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS, Universidad de Granada	
MERCEDES FERNÁNDEZ PARADAS, Universidad de Málaga	
ANTONIO J. PINTO, Universidad Europea	
CONCLUSIONES .....	161

# INTRODUCCIÓN

*Carlos Larrinaga*

Universidad de Granada

*Antonio J. Pinto*

Universidad Europea

El papel del historiador como transmisor del legado del pasado se ha puesto con frecuencia en entredicho en los últimos años. A medida que la era digital ha ido ganando terreno, la inmediatez de un clic o la búsqueda de Google hacen aparentemente innecesaria la presencia de historiadores e historiadoras como figuras académicas: «¿por qué es necesario explicar aquello que se puede buscar de manera autónoma en apenas cinco segundos?». La pregunta, común entre el alumnado de cualquier nivel educativo, se ha acentuado gracias a la inauguración de la «era de la posverdad», que hace primar lo que uno cree que ha sucedido sobre lo que realmente aconteció. Sin embargo, esta aparente decadencia de la Historia y los historiadores refleja una crisis cultural que encierra en sí misma la justificación de la necesidad de una y de otros: los historiadores y las historiadoras, con su labor en las aulas, no solo transmiten información, sino que la transforman en conocimiento. Es decir, proporcionan a los alumnos las herramientas para desarrollar un pensamiento crítico propio. Asimismo, el historiador enseña el pasado, con categorías del presente, analizando e interpretando lo que ha ocurrido y proyectando sobre los hechos acaecidos buena parte del presente, al tiempo que señala lo que el futuro debe ser.

Partiendo de estas premisas, los editores del presente volumen en colaboración con Juan Manuel Matés, profesor de la Universidad de Jaén, concibieron un taller titulado «El historiador, docente ante la era digital y la posverdad». Su cometido era aglutinar varios estudios cuyo objetivo era analizar la profesión docente del historiador, partiendo de quienes educan a las futuras generaciones de ciudadanos, tanto en Educación Primaria y Secundaria, como en Educación Superior. Fruto de dicho taller es el presente libro, que aglutina un total de ocho aportaciones, estructuradas de la siguiente forma.

En la primera parte, titulada «Una disciplina en riesgo: revalorizando la profesión de historiador», se analizan, de manera global, las principales amenazas a las que han de enfrentarse los docentes de Historia en pleno siglo XXI. Rosa M. Almansa (UNIR) parte de la sempiterna desmotivación en Educación Secundaria hacia el aprendizaje de contenidos históricos, para realizar diversas propuestas de intervención capaces de vencer las reticencias y posibilitar una mayor afección de los adolescentes hacia la herencia de su pasado. Por su parte, Andrés Sánchez (ESIC – Universidad de Navarra) incide en otra cara de la misma moneda: la politización constante de la historia, que ha de combatirse en todos los niveles educativos, y que se torna especialmente crítica cuando se detecta en el aula universitaria. Analizando el perfil concreto de los estudiantes del curso de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, detecta los principales problemas derivados de la carga ideológica tras la disciplina histórica y traza el camino para alcanzar una solución a tan complejo dilema.

Una vez realizada una primera toma de contacto con los dos estudios citados, entramos en la segunda parte, cuyo título es «Herramientas docentes desde el aula universitaria». Se unen bajo este epígrafe tres comunicaciones con un denominador común: la articulación por sus autores de herramientas y dispositivos específicos para potenciar aspectos también concretos de la docencia de la historia. Para empezar, Mariano Castro (Universidad de Jaén), Carlos Larrinaga (Universidad de Granada) y Juan M. Matés (Universidad de Jaén) describen los retos del profesor de historia económica, estrechamente vinculados a la historia de la empresa y a la evolución de la cultura emprendedora en España. Partiendo del análisis de dichos retos, anticipan diferentes estrategias para afrontar la enseñanza de tan compleja especialidad. Guadalupe Romero y Encarnación Cambil (Universidad de Granada) llaman la atención sobre la utilidad, a veces olvidada, de las revistas científicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte y del patrimonio. Por último, M. Elena del Valle y Joexy Aponte (Universidad Metropolitana de Caracas) analizan pormenorizadamente el empleo de la caricatura como recurso didáctico, prestando atención a su contenido político-ideológico, en el controvertido contexto educativo venezolano.

Finalmente, la tercera y última parte del libro que nos atañe, «Buenas prácticas educativas», contiene tres experiencias de aula encaminadas a fomentar un cuerpo discente formado en la conciencia de la utilidad de las redes, bien entendidas, para desarrollar su pensamiento crítico y favorecer su desarrollo, tanto educativo como profesional. Gerardo Vilches y Paloma Cogollo (Universidad Europea) presentan una interesante propuesta didáctica para acercar al alumnado de 4º de ESO a la investigación de archivo, en un estadio muy

iniciático, durante el desarrollo de un tema que se presta fácilmente a ofrecer información abundante a través de la documentación archivística: la Guerra de la Independencia. Como complemento al trabajo de Mariano Castro, Carlos Larrinaga y Juan M. Matés, incluido en el epígrafe anterior, Natividad Araque (Universidad de Castilla-La Mancha) parte de idénticas premisas, aterrizándolas en un proyecto educativo cuyo hilo conductor ha sido el análisis de las crisis económicas a lo largo de la historia, indudable polo de atracción de la atención del alumnado universitario. Por último, Antonio Fernández Paradas (Universidad de Granada), Mercedes Fernández Paradas (Universidad de Málaga) y Antonio J. Pinto (Universidad Europea) han emprendido un proyecto de uso de las redes sociales profesionales, entre ellas LinkedIn, por los alumnos del Grado en Historia, quienes han de ser conscientes de su necesaria utilidad para potenciar su perfil de cara a su inmediata empleabilidad.



I.

**UNA DISCIPLINA  
EN RIESGO.  
REVALORIZANDO  
LA PROFESIÓN  
DE HISTORIADOR**



# **LA TAREA DEL DOCENTE ANTE EL DEBILITAMIENTO DEL SENTIDO DE LA HISTORIA: RETOS, PROBLEMÁTICAS CLAVES Y ALGUNAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

*Rosa María Almansa Pérez*

Universidad Internacional de La Rioja

**Resumen:** la tarea del docente de Historia enfrenta, hoy, retos enormes. El primero y más formidable de ellos consiste, seguramente, en una incomprendición casi generalizada, a nivel social, acerca de la necesidad misma de aprender Historia. Ello se combina con la actitud, muy extendida entre los estudiantes, de arrogancia ante el pasado; esto es, la idea de que cualquier tiempo pasado fue peor y que no es sino hoy cuando nuestra civilización ha alcanzado, básicamente, las claves del verdadero progreso. El capítulo pretende acercarse a estas y otras problemáticas claves de la docencia actual de la Historia y reflexionar acerca de la manera de entenderlas y abordarlas.

## **INTRODUCCIÓN**

Los enseñantes de historia nos enfrentamos, especialmente en las enseñanzas medias, pero también a nivel general, a desafíos extraordinarios: por una parte, introducir contenidos que, actualmente, en un grado extendido de opinión, adolecerían considerablemente de utilidad práctica; por otro, y si se pretende tener algún éxito con lo anterior, tratar de transmitir interés por aquellos, y, si fuera posible, conciencia de su carácter esencial para el conocimiento y la vida social. Puede caber poca duda de que semejantes dificultades guardan una estrecha conexión con el hecho de que la historia ha venido sufriendo, desde hace mucho tiempo, un considerable cuestionamiento como disciplina científica y, por tanto, con garantías de cierta obje-

tividad<sup>1</sup>. Así, la pérdida de centralidad de los estudios históricos es algo que viene produciéndose, al menos en lo que se refiere al mundo occidental, desde hace décadas; y este fenómeno no constituye sino un correlato de la erosión del aprecio a las humanidades en general, parejo al aumento del prestigio de las ciencias de la naturaleza, las enseñanzas técnicas y aplicadas y los saberes más puramente instrumentales<sup>2</sup>.

Todo ello posee una traducción, a la postre inevitable, en la clase de historia, especialmente en una doble instancia: por un lado, en las enseñanzas medias, donde el estudio de las asignaturas de contenidos históricos no tiene necesariamente un carácter voluntario; por otro, en todos aquellos estudios donde la presencia de la historia es complementaria, no central; esto es, donde el objetivo principal es ajeno a su abordaje. Es, pues, seguramente, en estos niveles –y no en los estudios universitarios específicos, donde se presupone su voluntariedad, ni en el nivel de Primaria, donde las concepciones sociales dominantes pueden no haber calado aún completamente– donde más puede percibirse el desapego por la disciplina. Esta desafección, empero, se encuentra también conectada íntimamente con los crecientes índices de desmotivación, indisciplina y fracaso escolar en general; una situación que, igualmente, está lejos de constituir un fenómeno circunscrito a nuestro país. No obstante, y en lo que concierne estrictamente al aprendizaje de la historia, supone desde hace tiempo un acusado motivo de preocupación entre sus docentes, como demuestra la proliferación de estudios y publicaciones, especialmente en los últimos años, que abordan este tema.

El objetivo del presente capítulo es acercarse a la delimitación de algunas de las causas más generales de la desmotivación y minusvaloración que muestran numerosos estudiantes de historia hacia la materia, y que, como se ha adelantado, es probablemente un reflejo de la extendida percepción de la misma como una disciplina inesencial a nivel social<sup>3</sup>. Por otro lado, se tratará,

---

<sup>1</sup> Véase, a este respecto, los planteamientos de Keith JENKINS: *Repensar la Historia*, Madrid, Siglo xxi, 2009, de un considerable impacto.

<sup>2</sup> Un hecho constatado y analizado, especialmente para los casos de Estados Unidos e India, por Martha NUSSBAUM: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010. Para el caso español, puede verse por ejemplo el ensayo, escrito en tono de protesta reflexiva tras la introducción del Plan Bolonia, de Jordi JOVET: *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011.

<sup>3</sup> A este respecto, resulta ilustrativa una explícita declaración de intenciones inserta en la introducción a una publicación educativa del gobierno mexicano: «Se reconoce que para que México sea competitivo en un mundo globalizado la enseñanza tendrá que darle prioridad

asimismo, teniendo en cuenta un diagnóstico, aun provisional, de la situación, de pergeñar aquí una propuesta estratégica de intervención que se pretende que pueda contribuir a una motivación no meramente superficial del alumnado hacia su estudio. La autora se servirá, para ello, de su propia experiencia como docente en la enseñanza media y superior, así como de las reflexiones y aportaciones de otros docentes, especialistas y humanistas en general preocupados por las graves consecuencias que la desvalorización de la historia y las humanidades en general puede conllevar en nuestras sociedades.

## LA DESVALORIZACIÓN DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

Es sabido que el estudio de la historia no ha sido nunca necesariamente atractivo para los jóvenes. En su obra más emblemática, publicada en 1865, Lewis Carroll, con humor, lo reflejaba con meridiana claridad cuando hacía comenzar su relato con el profundo sueño que inducía a Alicia su clase de Historia. Pero testimonios de la «dureza» que, en muchas ocasiones, ha traído consigo su aprendizaje, como el de otras materias, existen para muchas épocas; unas dificultades ligadas en general a unos métodos pedagógicos apegados a una severa disciplina y a la ignorancia de los ritmos y motivaciones propios del discente. Sin embargo, la aspereza, en muchos casos, del proceso de instrucción, no implicaba ni mucho menos la minusvalorización de estos estudios, que durante mucho tiempo gozaron de una alta apreciación general<sup>4</sup>. Así, puede decirse que el declive de las disciplinas humanísticas viene de la mano

a las ciencias y a las matemáticas de manera de ser capaz de generar sus propias tecnologías; sin embargo, no deben descuidarse las otras materias básicas. La enseñanza de la historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano». Cfr. Joaquín PRATS, Juan SANTACANA, y otros: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_ba sica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_ba sica.pdf)

<sup>4</sup> Así, con la implantación del plan de estudios humanístico, era «la Ética [...], auxiliada por la historia, [...] la ciencia del hombre por excelencia [...] y la verdadera culminación de los estudios de humanidad»; esto es, de todo el edificio de la formación, antesala de «una nueva perspectiva que es el de la verdadera sabiduría», auténtico fin de la vida. Una concepción que tendrá una honda influencia en la conformación de los planes de estudio al menos hasta el nuevo sentido secularizador de la cultura que viene de la mano del siglo XVIII. Cfr. Olegario NEGRÍN, Javier VERGARA: *Historia de la educación*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2011, pp. 171 y ss.

de la entronización, casi absoluta, de la razón instrumental, que atraviesa especialmente el siglo XX, y que se ha hecho aún si cabe más acendrada en las últimas décadas de esa centuria y lo que llevamos de la actual. Al decir de algunos autores, como Martha Nussbaum, la incidencia de la más reciente crisis económica no es ajena a esta nueva vuelta de tuerca<sup>5</sup>, pero posee ya, sin duda, una muy amplia trayectoria.

Constituye ya casi un lugar común atribuir la devaluación creciente de las humanidades, entre las que se incluye la historia, a dicho auge de la razón instrumental. Han sido muchos los que, al menos desde los inicios de la maduración de la sociedad burguesa, han venido denunciando los riesgos de barbarie que conlleva semejante sometimiento a los dictados de lo más o menos directamente mensurable y aplicable<sup>6</sup>, cuando no de lo necesariamente productivo y rentable, que es lo que ha dado impulso, entre otras cosas, a una creciente y cada vez más temprana especialización en los estudios<sup>7</sup>. Todavía hoy, tras dos guerras mundiales absolutamente devastadoras en las que la obnubilación por el llamado progreso material tuvo mucho que ver, resuenan voces que tratan de advertir, nuevamente, de lo potencialmente suicida de tales dinámicas. Sin embargo, en no pocas ocasiones, los argumentos esgrimidos para la defensa de la potenciación de los estudios humanísticos no dejan de recurrir, precisamente, al mal que tratan de señalar. Es decir, se procura una presentación de las humanidades como *herramienta*, tal vez la más universal (de ahí que pase muchas veces inadvertida), y por tanto de una enorme aplicabilidad, en última instancia también con rentabilidad económica<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. María-Paz LÓPEZ: «El declive de las humanidades», *La Vanguardia*, 20 de abril de 2011, <http://www.lavanguardia.com/cultura/20110420/54143237109/el-declive-de-las-humanidades.html>.

<sup>6</sup> Por ejemplo, Nietzsche: «¡Basta ya de amos!» grita también el espíritu populachero; y ahora que la ciencia ha logrado defenderse de la teología, de la que fue durante mucho tiempo la sierva, se esfuerza, llena de insolencia y arrogancia, por imponer leyes a la filosofía y desempeñar a su vez el papel de “amo”, ¿qué digo? el de filósofo». Friedrich NIETZSCHE: *Más allá del bien y del mal*, § 204, Madrid, Edaf, 1985 [1886], pp. 140-1.

<sup>7</sup> Ya en los años cuarenta del siglo pasado, el historiador británico Toynbee advertía de los peligros de una excesiva especialización, los cuales habían sido advertidos ya por muchas culturas y civilizaciones: Arnold TOYNBEE: *Estudio de la Historia*, I, Barcelona, Altaya, 1994 [1946], pp. 446-449.

<sup>8</sup> «Si se enseñan bien, son una importantísima *disciplina* intelectual; *entrenan la cabeza y le dan instrumentos* de análisis que pueden *activarse* en un abanico de *trabajos* muy amplio [...]. Pero los especialistas del ramo no hemos sabido explicar a la sociedad la importantísima *aplicabilidad* de las humanidades». [...] aún hoy, *las escuelas británicas de negocios* escrutan con interés a un *candidato* de Clásicas, de quien presumen virtudes analíticas, pensamiento

No cabe duda de que semejante triunfo del sentido instrumental se encuentra en estrecha conexión con la crisis de los proyectos universales que arrostra el fin de la modernidad. Sin pretender profundizar aquí en un tema tan amplio y complejo, hay que decir, no obstante, que el prestigio de las disciplinas históricas se ha encontrado tradicionalmente vinculado a la construcción y mantenimiento de proyectos colectivos, fueran estos más o menos universales o restringidos. Con mayor o menor acierto, el oficio de historiador ha mirado frecuentemente al pasado con la vocación, implícita o explícita, de proyectar un futuro. De dotar al pasado y al presente de un sentido, en definitiva, fuera éste más o menos equilibrado o ajustado a las potencialidades de la comunidad en cuestión y a sus relaciones con su entorno humano y natural. Puede, pues, concederse que el eclipse de proyectos colectivos sólidos, propio de nuestras sociedades altamente individualistas, haya traído consigo también un relativo debilitamiento de al menos ciertos referentes históricos (especialmente de los más universales), que pueden llegar a perder bastante fuerza especialmente entre las generaciones más jóvenes. Algo que no es en absoluto incompatible con la popularización de ciertos contenidos a nivel de consumo de masas, ni con la proliferación de historias temáticas de todo tipo. Lo apuntado anteriormente no implica, naturalmente, ni mucho menos, que tales referentes históricos hayan desaparecido, ni que dejen de convertirse a menudo en recursos instrumentalizables por parte de diferentes colectivos cuya identidad propia perciben en cuestión, tomando entonces una relevancia desproporcionada. Así pues, la dialéctica actual parece encontrarse demasiado a menudo en la oscilación entre los dos polos de la deformación –exaltante o denigrante, según se trate– y la indiferencia. Hoy, pues, –y en ello coincidimos con el citado Jovet<sup>9</sup>, la apatía, la perdida de confianza en la capacidad de superar los condicionamientos y limitaciones sociales, de forjar un futuro verdaderamente común que nos sea propio (no extraño, ni ajeno), para lo cual resultaría un recurso imprescindible e inestimable toda la experiencia histórica acumulada, constituirían factores que se encuentran en la base de la actual tendencia a la conversión de la historia en una materia «decorativa».

El llamado *fin de los grandes relatos o metarrelatos*, que fue sancionado por el pensamiento postmoderno fundamentalmente a partir de los años cincuenta

ordenado y precisión conceptual». (Los subrayados son nuestros: nótese la cantidad de términos que remiten a un saber o práctica de carácter instrumental). Cfr. María-Paz LÓPEZ: «El declive...».

<sup>9</sup> Jordi JOVET: *Adiós...*, p. 350.

y sesenta del pasado siglo, no solo se nutre de la anteriormente aludida pérdida de referentes universales, sino que ahonda en la misma y la consuma. La Historia, naturalmente, en tanto que objeto unitario y dotado supuestamente de fines propios (fuera la Libertad, la Justicia, la Razón, la Fraternidad o cualquier modalidad de los anteriores, tomados en sentido más o menos universal o restringido), fue una de sus grandes víctimas. A partir de este momento, pues, resultará cada vez más difícil tomar a la historia como un todo, como un objeto global pensable unitariamente y comprensible a la luz de unas categorías únicas, coherentemente engarzadas entre sí<sup>10</sup>. Como afirmaba Le Goff, fue el pensamiento de Foucault uno de los puntos nodales de las nuevas formas de concepción de la historia; pues, efectivamente, con él, «en las disciplinas históricas la noción de discontinuidad adquiere una función de mayor importancia», al tiempo que «el tema y la posibilidad de una historia global empiezan a perder consistencia»<sup>11</sup>.

Se asistiría, pues, a una relativización de la historia (en tanto que alejada de categorías o leyes universales que puedan explicarla) que se manifiesta también en la parcialización o particularización de sus objetos, correlativa a la multiplicación de los mismos. En la obra citada, el propio Le Goff admitía, a comienzos de los años ochenta, que, a pesar del esfuerzo llevado a cabo por escuelas como Annales, uno de los grandes problemas que afrontaba la historia era el de la posibilidad de constituirse como historia «global, total»<sup>12</sup>, lo cual, por otra parte, como es sabido, no iba unido, en principio, a sentido teleológico alguno. La idea misma de progreso, si bien sustentada, durante mucho tiempo, en un sentido de avance preferentemente de carácter científico-técnico, se ha visto también seriamente dañada durante un siglo xx considerado fatídico, y, actualmente, la noción de progresión moral en nuestras sociedades resulta ciertamente dudosa, a lo que se unen

<sup>10</sup> Ya hace algunos años, un historiador como Celso Almuña dibujaba el contraste entre la buena salud que, a su juicio, gozaba el interés por la historia en general, con la crisis interpretativa que sufría el panorama historiográfico, del cual él mismo realizaba una breve reseña. Aunque no faltaban, en él, numerosas tentativas de interpretaciones que denominaba «monistas», estas resaltaban por su general inconsistencia. Cfr. Celso ALMUIÑA: «Crisis historiográfica y comprensión de la Historia», en «Grupo Valladolid», *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Valladolid, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1994, pp. 9-16.

<sup>11</sup> Jacques LE GOFF: *Pensar la historia*, Barcelona, Altaya, 1995, p. 102.

<sup>12</sup> Jacques LE GOFF: *Pensar...*, p. 137.

las actuales dificultades para una sólida sustentación de una teoría de los derechos humanos<sup>13</sup>.

Todo lo anterior guarda una íntima correspondencia con el cuestionamiento –ya antiguo– de la historia como «ciencia del hombre», a pesar de su adopción de una metodología científica cada vez más sólida<sup>14</sup>. Un fenómeno que resulta, igualmente, inseparable de otro de naturaleza filosófica –o, más bien, de vaciamiento de la propia filosofía a resultas de la revolución postmoderna–: la propia disolución de la idea de ser humano; esto es: la concepción según la cual este no es nada en sí mismo, puesto que carecería de identidad como tal<sup>15</sup>. En consecuencia, las sucesivas identidades que este habría ido tomando históricamente resultarían ser de naturaleza temporal, circunstanciales: nada habría, pues, de esencial en nosotros, salvo, tal vez, una «libertad», en el sentido existencialista, que constituye en realidad un vacío del cual surgen multitud de proyectos que resultan, en el fondo, indiferentes e intercambiables. No existiría, en consecuencia, ninguna «esencia» o «naturaleza» humana, obliterada históricamente, que haya que conquistar<sup>16</sup>.

¿No cabría afirmar, a resultas de lo expuesto anteriormente, que, desde cierto punto de vista, la historia, como tal, queda eclipsada? No como conjunto más o menos coherente y completo de datos del pasado –e interpretaciones de los mismos– que lo vinculan al presente. Pero sí como proyecto de realización humana, de realización colectiva, tal y como se entendía en las visiones escatológicas cristiana, ilustrada o marxista. Es sobradamente conocido que las tesis sobre la crisis o, incluso, la «muerte» de la Historia no son en absoluto novedosas, pero no quiere ello decir que las mismas preguntas

<sup>13</sup> Jacques LE GOFF: *Pensar...*, p. 223 y ss. Javier de LUCAS: *El desafío de las fronteras: derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Barcelona, Temas de Hoy, 1994, pp. 33-34. Véase también Josep FONTANA: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982, pp. 247 y ss.

<sup>14</sup> Ya lo planteaba, por ejemplo, Braudel, hace más de medio siglo, en su lección inaugural en el Colegio de Francia en 1950: Fernand BRAUDEL: «Las responsabilidades de la historia», *La Historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 19-46.

<sup>15</sup> Aunque no se trata propiamente de un filósofo postmoderno, tómese como ejemplo la sentencia de Foucault de que «el hombre es una invención». Cfr. Michel FOUCAULT: *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo xxi, 1978, p. 375.

<sup>16</sup> Así lo vino ya a postular Sartre cuando cifraba la relevancia de los proyectos humanos en la conciencia que cada uno tiene de su «objetivo ideal; y, en este sentido, el quietismo del borracho solitario es superior a la vana agitación del conductor de pueblos». Cfr. Jean-Paul SARTRE: *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada, 1981, p. 759.

o paradojas puedan seguir aflorando<sup>17</sup>. Hoy, el punto focal de la historia es, mucho más acusadamente que en el pasado, el individuo; el individuo en tanto que nodo irreducible, no en tanto que ser de naturaleza social (que no se le atribuye necesariamente): de él partirían y a él regresarían todas las decisiones, las cuales serían, en última instancia, de naturaleza también individual, no social, puesto que los lazos sociales se entienden, preferentemente, como vínculos convencionales, no ínsitos al ser humano en tanto que tal. Esto implica, quiérase o no, un desdibujamiento de la historia en tanto que fenómeno colectivo.

## LA INCIDENCIA EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA

Centrándonos ya en las consecuencias que, especialmente en el plano de la enseñanza y aprendizaje de la historia, se desprenden de todo lo anterior, cabe decir que pueden resultar paradójicas en algunos sentidos. Así, si se asiente, con Lyotard, en que el «criterio de operatividad» en una sociedad sea principalmente «tecnológico, no [...] pertinente para juzgar lo verdadero y lo justo»<sup>18</sup>, nos encontramos con que resulta probable que, a ciertos niveles, se tome la nuestra, precisamente –puesto que en ella lo «tecnológico» (también en el sentido social) adquiere la máxima jerarquía–, como la más «perfecta» de todas las existentes. (Y cuando afirmamos «tecnológico» en el sentido social queremos hacer referencia, precisamente, a la consideración de la sociedad como organización artificial dirigida a obtener ciertas ventajas o beneficios mutuos que se persiguen). En otras palabras, resulta bastante frecuente que la pérdida de fuerza de la historia como proyecto *vivido*, continuo y coherente de humanización –conforme a los paradigmas antedichos–, de conquista y realización de valores (aunque no necesariamente de manera lineal), conduzca hacia una especie de «absolutización» del presente (produci-

<sup>17</sup> Cfr., por ejemplo, Henry A. GIROUX, quien, en los años ochenta, afirmaba que «subyacente a la supresión de la conciencia histórica en la esfera social, y la pérdida de interés en la historia bajo la esfera de la escolaridad, en los Estados Unidos vemos hoy en ella un aumento de la ciencia y la tecnología con el consiguiente aumento de la cultura del positivismo». Henry A. GIROUX: «La escolarización y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la Historia», en Miguel PEREYRA (comp.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*, La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, p. 82.

<sup>18</sup> François LYOTARD: *La condición postmoderna*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993 [1979], pp. 10-11.

to de dicha relativización del pasado, que pierde importantes vínculos con el momento actual). Por otro lado, ello también puede provocar una especie de habilitación indirecta (no necesariamente provocada voluntariamente) de una supuesta legitimidad para juzgar a las sociedades del pasado. Que esto último no haya sido una característica exclusiva del momento presente (casi todas las sociedades se han sentido, de una manera o de otra, superiores en aspectos esenciales a otras de épocas pasadas) no invalida como tal este hecho, que, sin embargo, no deja de resultar paradójico, precisamente, por la cantidad de experiencia histórica que llevamos acumulada.

De esta forma, no resulta extraño que nos encontremos, de forma casi omnipresente –y no solo entre los estudiantes– con la consabida pregunta de *por qué estudiar historia*. Pregunta que no pocas veces se contesta con una nueva supresión de estudios del área. Una cuestión que, formulada por un alumno o alumna, constituye ya un síntoma más que evidente de su desmotivación, que nace justamente de esa incomprendición. No se trata, naturalmente, de que, en momentos pasados, en que nuestra disciplina contaba con mayor crédito social, se dieran muy buenas razones o justificaciones de su pertinencia, puesto que se trataba en la práctica de una vivencia espontánea, de carácter emocional. Es, justamente, la necesidad de aducir frecuentemente argumentos para convencer de los beneficios de estudiar historia lo que constituye la prueba de esa extendida desafección. Y lo que se vive como extraño conforma un terreno muy propicio para el juicio. De esta forma, en nuestra práctica docente hemos podido obtener la experiencia de cómo, en asignaturas de carácter histórico, son muchos los alumnos –preferentemente adultos– que realizan juicios de carácter moral no solo sobre determinados personajes, sino sobre sociedades enteras del pasado. En cambio, sus logros y conquistas (especialmente si no fueron de carácter material) suelen pasar bastante más desapercibidos, lo que descubre graves lagunas al respecto. Llama sobre todo la atención, en lo que a este tema concierne, el hecho de que en muchos casos no se haya adquirido la sensibilidad o el entrenamiento suficientes para no cometer anacronías, a veces muy llamativas. Aun cuando este tipo de fenómenos resulta usual en niños y adolescentes aún no entrenados en pensar históricamente, o con insuficiente experiencia humana, sería esperable el desarrollo de ciertos grados de lo que se ha denominado como «empatía histórica» en jóvenes y adultos que han pasado por años de docencia de historia<sup>19</sup>. En este

---

<sup>19</sup> Resultan muy numerosos los estudios realizados acerca de los estilos de pensamiento e ideas previas acerca de la historia en niños y adolescentes. Un intento de síntesis reciente apunta, entre otros muchos aspectos, a las dificultades de los jóvenes para «contemplar las

sentido, resulta evidente que una de las principales labores del historiador y del docente debe ser, ante todo, tratar de comprender, y ayudar a comprender y contextualizar (que no significa justificar), a tales hombres y sociedades fundamentalmente por sí mismas, y no emplearlas como una especie de espejo deformado que sirva para engrandecer a las nuestras<sup>20</sup>.

Conforme al planteamiento que venimos haciendo, esto es, que la creciente incomprendición de la Historia como proceso ligado a fines (especialmente a los llamados tradicionalmente de carácter espiritual o de adquisición de valores) contribuye a arrebatarle capacidad de significación, se puede plantear la hipótesis de que sea esta una de las causas de que muchos estudiantes planteen la sustitución del profesor de historia por «Google», esto es, por meras bases de datos capaces de una compilación infinitamente mayor que la de cualquier eruditio. Y cuando procuramos rebatir, como docentes, tales argumentos, solemos recurrir a la idea de la necesaria figura del profesor, del experto o experimentado, para ayudar a discriminar al alumno entre la avalancha de información de la que dispone, a separar el grano de la paja, a fortalecerle ante «mensajes simplistas», a aguzar su «sentido crítico». Pero cabría también preguntarse –más allá de lo bienintencionado y también acertado de este mensaje en lo que respectaría a ciertos (no todos) maestros– acerca de su verdadera incidencia en un contexto de aguda relativización del conocimiento y de determinadas

perspectivas históricas cuando éstas entran en conflicto con su propia posición ética o política, y pueden juzgar duramente las acciones históricas (o representaciones) que atentan contra la sensibilidad actual». Además, el mismo autor señala que, aunque los estudiantes puedan llegar a reconocer puntos de vista diferentes en el pasado respecto a los actuales, «la mayoría no ven cómo sus ideas se conectaban a las instituciones sociales ni reconocen el rol de las creencias y prácticas históricas dentro de sistemas sociales más amplios», tendiendo a individualizar. Cfr. Keith C. BARTON, «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia», *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 2010, pp. 101-102.

<sup>20</sup> Como es sabido, el método de la *empatía histórica*, que pretende, justamente, evitar las proyecciones del presente al pasado, y por tanto la superación de prejuicios, ha sido muy ampliamente trabajado desde hace décadas en didáctica, especialmente en los países anglosajones. Como una muestra reducida puede verse Jason L. ENDACOTT: «Reconsidering affective engagement in historical empathy», *Theory and Research in Social Education*, 38 (1), 2010, pp. 6-49; Sarah BROOKS: «Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom», *Theory & Research in Social Education*, 39(2), pp. 166-202; Jason L. ENDACOTT y Sarah BROOKS: «An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy», *Social Studies Research & Practice*, 8 (1), 2013, pp. 41-57; O. DAVIS, Elisabeth YEAGER y Stuart FOSTER (eds.): *Historical Empathy And Perspective Taking In The Social Studies*, New York, Rowman And Littlefield, 2001; O Christopher PORTAL: «Empathy As An Objective For History Teaching», En Christopher PORTAL (ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, pp. 89-99.

figuras tradicionales de autoridad, como son los docentes. De hecho –tal vez convenga no dejar de lado todo ejercicio autocrítico–, hemos sido nosotros mismos quienes, en no pocas ocasiones, hemos fomentado la expresión precipitada de opiniones entre los alumnos acerca de temas que desconocían casi completamente, sin apenas dejarles margen para una verdadera profundización, con lo que, involuntariamente, no solo desvalorizábamos nuestra labor y la del investigador, sino que les otorgábamos quizás la falsa idea de que desarrollaban un sentido crítico que es, en realidad, muy arduo de conquistar. No solo, pues, les podemos confundir respecto a la complejidad de los problemas históricos y humanos y a su dominio de los mismos, sino que les arrebataríamos el necesario sentimiento de humildad que constituye una dote insustituible no solo para la comprensión con cierta hondura cualquier problema, sino también para el descubrimiento de contradicciones donde anteriormente todo eran parabienes.

Lo cierto es que, al contrario de lo que ocurre con las ciencias exactas o de la naturaleza, parece existir un clima casi general que deshabilita a la historia como un terreno científico más allá de ciertas parcelas muy acotadas, por lo que resulta difícil sustentar el papel del docente como superior al de meros correctores de datos inexactos o de suministradores de opiniones más o menos cualificadas. Es más, desde el momento en que puede considerarse que ningún conocimiento responde a una «verdad», sino que constituye más bien una «construcción cultural», útil para determinados fines, y por tanto válida solo temporalmente, la desvalorización del conocimiento está asegurada. Yendo aún más allá, hace tiempo que se ha podido constatar la separación neta entre conocimiento y verdad propia del objeto, que queda en un segundo plano, tal y como lo expresó Marcuse ya en los años sesenta<sup>21</sup>.

¿Se percibe, pues, en este contexto epistemológico, la necesidad de la historia en las aulas? Parece difícil. En tal situación, la contribución del docente a un ejercicio de *reflexión rigurosa* colectiva y compartida, donde la participación sea un elemento esencial, pero donde, al mismo tiempo, pueda darse oportunidad al alumno a percibir la profundidad de los problemas de los que se trata (aunque, naturalmente, sin abrumar), resulta particularmente necesario, aunque seguramente también especialmente complejo por esa creciente carencia de referentes conceptuales comunes tanto en esta como en otras disciplinas humanísticas.

---

<sup>21</sup> Herbert MARCUSE: *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972 [1964], pp. 174-175.

Hay que tener en cuenta, además, que el hecho –relativamente frecuente, especialmente desde concepciones «vulgares»– de entender que la historia constituye, dentro de ciertos límites (como los tecnológicos y científicos), el resultado de opciones libre y –en última instancia– individualmente escogidas, puede convertir su estudio, como se ha apuntado más arriba, más en un ejercicio de juicio moral sobre determinados individuos y colectivos que una labor, siempre difícil, de comprensión acerca de las circunstancias que pueden modelar, muchas veces de forma dramática, la conducta humana y la propia evolución de las sociedades. Con esto no se pretende sugerir, en absoluto, que el ejercicio de la docencia deba carecer de referentes éticos o morales; muy al contrario, consideramos que no hay discurso «neutro» en nuestra disciplina, y que la implicación ética del docente es completamente necesaria; ahora bien, lo anterior debe enfocarse siempre desde la consideración que la labor del historiador y docente debe ser ante todo tratar de comprender unas circunstancias históricas y humanas determinadas para, en última instancia, ser de esta forma más capaces de superar sus posibles limitaciones.

## UN ESBOZO DE PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL EJERCICIO DE LA EMPATÍA HISTÓRICA

### LA EMPATÍA COMO MÉTODO HUMANÍSTICO DE LA DOCENCIA DE LA HISTORIA

A la luz de lo expuesto más arriba, cabe plantear la hipótesis de que una de las principales causas de la desmotivación del alumnado que debe encarar el docente en la clase de historia proviene de la falta de identificación de aquel con las problemáticas humanas subyacentes. Un extrañamiento que bien puede producirse por no entenderse que son estas problemáticas que nos son *propias* y *comunes* en tanto que humanos, y que, por tanto, conforme a ello, como singularidades, pero también como comunidad, debemos afrontar y tenemos la responsabilidad de resolver. Por otra parte, qué duda cabe de que las propias identificaciones colectivas –ya sean nacionales, de clase o de otro tipo– pueden constituir un obstáculo para la empatía –y por tanto para la comprensión– con las problemáticas vividas por otros pueblos y comunidades en el pasado o en el presente. Las dinámicas de rivalidad y competencia, firmemente instauradas, constituyen también, seguramente, un apuntalamiento

eficaz de la situación de extrañamiento que, generalmente, se vive respecto a aquellos que se perciben como «otros».

En un panorama, como el que se ha descrito, de desvalorización de los estudios históricos y humanísticos, no caben, a nuestro parecer, soluciones o procedimientos meramente técnicos, cuyo encumbramiento puede constituir, justamente, como se ha visto, parte del problema<sup>22</sup>. Solo puede apostarse por una humanización de la docencia histórica, lo cual pasa no solamente por concebir la historia como un *problema de humanización* (en cuanto esfuerzo por la conquista de valores que nos puedan ser propios), sino como un asunto común, de todos, independientemente de orígenes y circunstancias. La historia, solo en tanto que sea concebida como una problemática común que nos concierne, de una manera o de otra, puede suscitar interés e implicación verdaderas. Por ello, todo problema histórico que se presente no puede sino plantearse, en el fondo, como problema de autocomprendión. Es por ello que el método de la empatía histórica, denominada también, en ocasiones, empatía racional, puede erigirse, si resulta estar bien empleado, como una vía humanística de docencia de la historia<sup>23</sup>.

Semejantes planteamiento metodológico, como es sabido, no es nuevo, y en ocasiones ha sido denominado también como «empatía metodológica o crítica»:

La empatía [...] es un arma necesaria tanto para el trabajo del historiador como para la labor docente del profesor de Historia. Pero no implica, en absoluto, abdicar de un juicio «histórico» sobre los hechos del pasado; aunque haya de ser, forzosamente, sopesado, basado en pruebas históricas y siempre dependiente de los progresos que se vayan haciendo de las diversas cuestiones históricas [...]<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Algunas propuestas didácticas actuales continúan preconizando la «empatía histórica» como «necesaria para entender los límites y condicionamientos de personas de otro tiempo», a pesar de lo cual no deja de percibirse un escepticismo indudable acerca de nuestras verdaderas posibilidades de comprensión del pasado, dada las supuestas diferencias radicales entre cosmovisiones y puntos de vista. Ello daría lugar a propuestas didácticas centradas en aspectos más bien externos, como tecnológicos, de vestimenta, etc. Cfr. María FELIÚ y F. Xavier HERNÀNDEZ: *Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graò, pp. 2011, pp. 119-128.

<sup>23</sup> La noción de empatía posee hondas raíces filosóficas desde la antigüedad a nuestros días. Un breve repaso de dicha trayectoria en Virginia LÓPEZ-DOMÍNGUEZ: «Empatía y solidaridad transnacional. Reflexiones en torno a una conferencia de Carol C. Gould», *Dilemata*, 22 (2016), pp. 283-297.

<sup>24</sup> «GRUPO VALLADOLID»: *La comprensión...*, p. 167.

A este respecto, un autor como Domínguez<sup>25</sup>, haciéndose eco del éxito de planteamientos de este tipo entre los estudiosos de la didáctica de la historia en los años setenta en Gran Bretaña, planteaba el concepto de empatía como «la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado», pero con la precisión –muy importante, a nuestro parecer– de que dicho acercamiento hacia atrás no debe hacerse únicamente desde un punto de vista individual del actor histórico (de alcance limitado), sino, sobre todo, desde la comprensión de las propias coordenadas (sociales, económicas, mentales, etc.) del momento histórico en cuestión. En otras palabras, se trataría de entender el ejercicio de empatía no como un mero juego, aunque sin duda favorecedor del aprendizaje de la historia, de «ponerse en lugar de» o «adoptar el punto de vista de», que ayuda a contextualizar y que han promovido muchos trabajos de didáctica de la historia, sino preferentemente como un ejercicio, llevado a cabo con el máximo rigor posible, de contemplar en los otros la misma humanidad que la propia: esto es, como sujetos de pesar y de gozo, de sacrificios y de aspiraciones al igual que los que podamos sentir o vivir nosotros, y ello independientemente de la legitimidad u oportunidad de tales aspiraciones o empeños, que también podrán ser, naturalmente, objeto de análisis.

Así pues, el ejercicio que seguidamente plantearemos pretende constituir un entrenamiento para dicha *empatía racional*. Conforme a lo expuesto, se trata de lograr, por medio de un trabajo conjunto con el alumnado, que requiere de una labor de indagación *ex profeso*, una comprensión más profunda de las circunstancias concretas que vive o ha vivido un actor histórico determinado, tratando de evitar los juicios predeterminados y realizados desde parámetros externos a él mismo, y procurando acercarse a la manera como dichas circunstancias fueron percibidas y asumidas por sus propios protagonistas. Todo ello en la idea de que cuando se produce un conocimiento que aúna a un tiempo racionalidad y empatía puede contribuirse a disolver estereotipos, no únicamente sobre el pasado, sino también sobre el tiempo presente. Favoreciendo el afloramiento de tal empatía racional (no meramente subjetivista, irreflexiva o justificadora), se propiciarían actitudes para la superación del extrañamiento y algunas de sus posibles consecuencias, como la rivalidad y el resentimiento, así como para la aparición de una concordia inteligente, sabe-

---

<sup>25</sup> Jesús DOMÍNGUEZ: «Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”», *Infancia y aprendizaje*, 34, 1986, pp. 1-21.

dora de la complejidad y profundidad de los problemas humanos. Por otra parte, se procuraría el fomento de actitudes de mayor modestia intelectual y moral, y, consecuentemente, más alertas de las limitaciones, también, de nuestro presente y mundo actual, único ámbito posible, en definitiva, de una actuación comprometida.

**PROPIUESTA DIDÁCTICA PARA EL EJERCICIO RACIONAL DE LA  
EMPATÍA HISTÓRICA: EL CASO DEL COLONIALISMO Y EL  
IMPERIALISMO COMO FACTORES DISTORSIONADORES DE LA  
EVOLUCIÓN DE LAS SOCIEDADES HUMANAS**

Parece evidente que una de las causas que suelen aducirse en relación a la baja motivación que despierta el estudio de la historia es la de la escasa conexión que, generalmente, se le atribuye con el presente. Contribuir a desvelar tales relaciones y dependencias, enriqueciendo la visión del momento actual con el descubrimiento de sus raíces y condicionantes, experimentados a lo largo del tiempo, puede constituir, por tanto, un acicate para dotar de mayor sentido al aprendizaje de contenidos históricos.

Por otro lado, si se acepta que labor fundamental del historiador y del docente debe ser la de tender puentes de comprensión y entendimiento entre sociedades, parece también plausible que estos solo resulten efectivos si parten de un conocimiento realista mutuo de las respectivas cosmovisiones, motivaciones fundamentales, trayectorias y condicionantes históricos. A este respecto, cabe plantear que el acercamiento, por parte del estudiante de historia –al menos tanto a nivel de secundaria como universitario– a la realidad actual de muchos países, considerados pobres o subdesarrollados, desde la consideración del impacto que, a todos los niveles, supusieron los fenómenos del colonialismo y el imperialismo, puede contribuir a una visión más completa, rica y ajustada de los mismos. En este sentido, cabe plantearlo como un procedimiento viable para el cuestionamiento y revisión de prejuicios o explicaciones excesivamente superficiales acerca de las situaciones de atraso o dependencia en las que se encuentran sumidos tales países. No se trata, desde luego, de aducir simples explicaciones justificadoras de las mismas, sino de valorar, de la forma más aproximada posible, el choque distorsionador, la carga de violencia y los mecanismos de sumisión, dependencia, deterioro y destrucción que, con consecuencias a largo plazo, introducen las dinámicas

colonial e imperialista, así como las dificultades y obstáculos que se interponen a su superación.

Si se concede que la distancia geográfica y cultural, así como los actuales parámetros, de amplísima aceptación, de eficiencia tecnológica y competitividad, se erigen en murallas para la comprensión, en nuestro medio social y educativo, de las situaciones de pobreza y atraso de tales países, resulta claro que el despliegue de procedimientos que contribuyan al desarrollo de una empatía racional puede resultar muy útil y aconsejable. Conviene, no obstante, no confundir el acercamiento empático –consistente en la captación de una problemática humana determinada, pero desde el reconocimiento (no solo formal, sino vivencial) de la intrínseca igualdad del otro– con la compasión, que implica, como es sabido, cierto sentido de superioridad. Proponemos para ello la aplicación conjunta de dos procedimientos de forma combinada: un primer acercamiento, más concreto y experiencial, al dramatismo propio del problema a través de la plasmación artística del mismo, como puede hacerlo el cine; y una caracterización y ponderación de sus consecuencias a nivel general de un país o territorio determinado mediante la investigación histórica de rigor. Conviene, naturalmente, que ambos enfoques puedan ser complementarios, esto es, que puedan, ambos, abordar, aunque de formas diferentes, el mismo contexto geográfico y temporal.

Parece probado sobradamente que el cine constituye un recurso didáctico de primer orden para el aprendizaje de la historia. Se puede argumentar que, en general, la obra artística, especialmente si es de calidad, se configura como una mediadora excepcional por su alto nivel de significatividad y por su capacidad de condensación, en un envoltorio estético (y por ello atractivo en principio), de problemáticas y situaciones humanas, de valores e interpretaciones de los mismos, llegando en algunos casos, incluso, a novedosas reformulaciones de aquellos. Por ello mismo propicia la identificación empática y permite contemplar muchas situaciones históricas en su concreta dimensión humana, favoreciendo, de esta forma, también un acercamiento más general a la temática y el interés por las conceptualizaciones históricas de la misma. Todo ello, pues, en la inteligencia de que solo un equilibrio entre empatía y comprensión racional (de ahí que vengamos subrayando la noción de *empatía racional*) puede dar lugar a un proceso equilibrado de aprendizaje. El papel en él del historiador y docente resulta, como parece desprenderse, fundamental, no solo por su necesaria labor de introducción en las dimensiones humanas de un conflicto –como es el de la dominación y explotación colonial e imperialista– y en su significación histórica general, sino también por su res-

ponsabilidad a la hora de despertar y encauzar sentimientos de sus alumnos a través de una explicación y contextualización del fenómeno (y sus consecuencias) lo más objetiva posible.

Pasamos, seguidamente, a la descripción de una actividad o propuesta didáctica concreta que pretende constituir una plasmación, para su posible uso en la docencia (que puede ajustarse a distintos niveles tanto de conocimiento como de capacidad investigadora) de las propuestas y planteamientos expuestos anteriormente. Hemos escogido el caso de los países surgidos de la descolonización de la Indochina francesa (aunque pudiera tomarse un número más reducido de ellos) en 1954: Vietnam (dividido en dos en un principio), Laos y Camboya. Tal y como se ha tratado de explicar más arriba, el objetivo principal de la actividad consistiría en contribuir a que los estudiantes de historia puedan comprender parte de la actual situación de atraso de tales países a través del conocimiento del impacto que, para los mismos, tuvo, primero, la larga dominación colonial francesa, así como la ocupación japonesa (durante la segunda guerra mundial) y el posterior intervencionismo y conflicto con los Estados Unidos.

Para ilustrar algunos aspectos del colonialismo francés en este rincón de la geografía asiática se ha escogido la película *Indochina*, del director francés Régis Wargnier<sup>26</sup>, que contó en su momento con varios premios internacionales. La cinta, que creemos de calidad, pudiera resultar útil para una introducción al tema. Así, recortándose convenientemente para su posible proyección en el aula (pues resulta excesivamente larga), algunas escenas pueden ilustrar acerca de la crudeza de la dominación colonial, la deshumanización que implica y el sentido de superioridad, que se vive con una completa naturalidad, de las élites coloniales. También puede acercar al alumnado al proceso del despertar de un espíritu de resistencia anticolonial, capaz de vehicular un sentido de dignidad propio y, por tanto, también de los mayores sacrificios.

Al objeto de clarificar la propuesta de intervención didáctica, procedemos a una exposición sistemática de sus contenidos o estructura:

1. Visualización de parte de la película propuesta, mediante una previa elección de escenas, que el docente deberá introducir mediante las explicaciones y contextualización pertinentes.

---

<sup>26</sup> Régis WARGNIER: *Indochina*, Francia, 1992.

2. Establecimiento de un coloquio, a raíz de lo contemplado en aquella, en el que pueda irse ya introduciendo progresivamente al alumnado, con mayor concreción y detalle, en la historia propia de los pueblos y territorios que conforman esta parte de la península de Indochina.
3. División del alumnado en grupos de trabajo para la investigación de la incidencia de las sucesivas etapas de dominación extranjera sobre la evolución de estos países. Esto, naturalmente, puede conllevar distintos procedimientos (todos los grupos pueden trabajar el mismo tema en general o pueden dedicarse a aspectos parciales del mismo, sea por países, por etapas históricas o por otros criterios). En todo caso, parece conveniente que el docente pueda, especialmente en los estudios no universitarios –o en aquellos en los que no exista cierta especialización histórica– orientar a los estudiantes acerca de las fuentes de documentación, que podrían encontrarse previamente seleccionadas. A modo de ejemplo, pudieran abordarse aspectos tales como la especialización productiva de los diferentes territorios en el contexto de una economía colonial, poscolonial o de guerra, las formas subordinadas de intercambio comercial con la metrópoli y otras potencias hegemónicas, los tipos de trabajo empleado o las modalidades de dependencia creadas a lo largo del tiempo (en forma de créditos, canales comerciales, tecnología, armamentos, personal formado o instruido, etc.). Asimismo, resulta fundamental la documentación acerca de los niveles de destrucción y muerte sufridos por estos países a través de diferentes avatares, realizando las comparaciones adecuadas con los experimentados por otros países en circunstancias similares o paralelas: represión colonial, costes humanos de la invasión del propio territorio, de bombardeos o de otras acciones hostiles, así como del apoyo, por parte de fuerzas extranjeras, de fuerzas insurgentes internas; incidencia de todo ello en la demografía a largo plazo, en la salud de sus habitantes, así como en la ocupación y actividades económicas; costes medioambientales, consecuencias del aislamiento político o económico, etc.
4. Para culminar la actividad, se propone la realización de una puesta en común de resultados que fomente el intercambio de información y puntos de vista entre los participantes, así como el establecimiento conjunto de conclusiones.

Aunque, como se ha tratado de argumentar, la presente actividad se ha planteado con el objetivo de contribuir a la comprensión de los costes globales, también a largo plazo, del colonialismo y del imperialismo sobre los pueblos que los han padecido, no cabe duda de que pudiera plantearse un ejercicio similar girando en sentido opuesto el foco de atención. Esto es, se trataría de llevar adelante una labor de investigación acerca de los fenómenos colonial e imperialista partiendo de sus propios patrocinadores e impulsores (gobiernos y poblaciones, élites metropolitanas y coloniales implicadas, partidos políticos...) manteniendo el mismo método de empatía racional anterior

mente apuntado. Al igual que en el caso anterior, no se trataría, tampoco aquí, de justificar una trayectoria histórica dada, sino de plantearse tales fenómenos históricos como problema, como reto a la comprensión, para lo cual resulta imprescindible adentrarse en los sistemas cosmovisionales de las naciones y pueblos implicados, en los valores asumidos y los orígenes de los mismos (esto es, tratando de encontrarles su propia racionalidad interna, aunque se trate de una racionalidad parcial o sesgada que puede convertirla en perversa), las estructuras y dinámicas sociales y económicas que producen extrañamiento, etc. Por otro lado, se trataría asimismo de evaluar la incidencia que, a todos los niveles, pudieron tener tales políticas sobre el desarrollo de tales países, así como sus efectos negativos. Todo ello permitiría, nuevamente, varias cosas: plantear la historia, principalmente, como problema humano que nos concierne y que reclama, por tanto, nuestra implicación activa; puesto que se toma distancia de unas circunstancias y, sobre todo, mentalidades y actitudes específicas, huir de planteamientos simplistas y derrotistas acerca de una supuesta y determinada «condición humana»; y, por último, potenciar actitudes autocriticas sobre aspectos en los que nos sentimos estrechamente implicados y que, por ello mismo, resultan raramente ser objeto de reflexión.

## CONCLUSIONES

Abordar la amplia desmotivación del alumnado hacia la historia requeriría de un análisis muy en profundidad de las causas del fenómeno, así como de una respuesta a nivel del conjunto social, y no solo del de los propios docentes o comunidad educativa, que implicaría, seguramente, la revisión de muchos presupuestos ideológicos (en el sentido de creencias generalizadas a nivel social) actualmente vigentes. Ahora bien, puesto que, como se ha argumentado, resulta plausible que aquel hunda sus raíces en la falta de percepción de la historia como un proceso de asunción de valores más universales e integradores, la adopción de métodos empáticos racionales en la visión de la historia, en cuanto que detección de problemáticas humanas comunes, puede constituir una herramienta pedagógica de un considerable valor crítico y autocrtico.

El método de la empatía histórica, si bien cuenta con una dilatada trayectoria en tanto que procedimiento didáctico, no ha gozado de apenas implantación en las aulas, y, sobre todo, se ha planteado como un método limitado, aunque de utilidad indudable, para ayudar a la contextualización histórica y

superar las deficiencias de pensamiento histórico en jóvenes y adolescentes. No obstante, pocas veces parece haberse planteado como un enfoque que, desde el presente, contribuya a vivir la historia como un proyecto común –y por tanto hondamente solidario– de realización humana, algo ciertamente difícil en las sociedades actuales, en las que priman abrumadoramente los planteamientos (y, por tanto, vivencias) de carácter individualista-competitivo, y donde se confía preferentemente en las soluciones de carácter técnico o instrumental.

A pesar de tales evidentes limitaciones, se realiza en el trabajo una propuesta de intervención didáctica concreta que procura promover los sentimientos de empatía hacia quienes –como los pueblos «atrasados» del Tercer Mundo– son percibidos en muchas ocasiones como distantes o extraños (o incluso, en algunos aspectos, inquietantes o amenazadores). La obra artística o cultural, como es el cine, puede constituir un medio excelente para ello. Al mismo tiempo, y a través de la misma actividad, se procuraría llevar a cabo un ejercicio de comprensión de algunas de las causas de su actual situación de atraso o dependencia mediante el recurso a dimensionar adecuadamente las consecuencias de su reciente pasado colonial y de objeto de agresión imperialista. Un procedimiento este de aproximación empático-racional que, sin embargo, puede ser aplicado a prácticamente cualquier situación o sujeto histórico.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMUIÑA, Celso: «Crisis historiográfica y comprensión de la Historia», en «Grupo Valladolid», *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Valladolid, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, 1994, pp. 9-16.
- BARTON, Keith C.: «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia», *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 2010, pp. 97-113.
- BRAUDEL, Fernand: «Las responsabilidades de la historia», *La Historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 19-46.
- DAVIS, O., YEAGER, Elisabeth y FOSTER, Stuart (eds.): *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, New York, Rowman and Littlefield, 2001.
- DOMÍNGUEZ, Jesús: «Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”», *Infancia y aprendizaje*, 34, 1986, pp. 1-21.
- ENDACOTT, Jason L.: «Reconsidering affective engagement in historical empathy», *Theory and Research in Social Education*, 38 (1), 2010, pp. 6-49.

- ENDACOTT, Jason L. y BROOKS, Sarah: «An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy», *Social Studies Research & Practice*, 8 (1), 2013, pp. 41-57.
- FELIÚ, María y HERNÀNDEZ, F. Xavier: *Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó, 2011.
- FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982.
- FOUCAULT, Michel: *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo xxi, 1978.
- GIROUX, Henry A.: «La escolarización y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la Historia», en Miguel PEREYRA (comp.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*, La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982.
- GOFF, Jacques Le: *Pensar la historia*, Barcelona, Altaya, 1995.
- JENKINS, Keith: *Repensar la Historia*, Madrid, Siglo xxi, 2009.
- JOVET, Jordi: *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011.
- LÓPEZ, María-Paz: «El declive de las humanidades», *La Vanguardia*, 20 de abril de 2011, <http://www.lavanguardia.com/cultura/20110420/54143237109/el-declive-de-las-humanidades.html>.
- LÓPEZ-DOMÍNGUEZ, Virginia: «Empatía y solidaridad transnacional. Reflexiones en torno a una conferencia de Carol C. Gould», *Dilemata*, 22, 2016, pp. 283-297.
- LUCAS, Javier de: *El desafío de las fronteras: derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Barcelona, Temas de Hoy, 1994.
- LYOTARD, François: *La condición postmoderna*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993 [1979].
- MARCUSE, Herbert: *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972 [1964].
- NEGRÍN, Olegario, VERGARA, Javier: *Historia de la educación*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich: *Más allá del bien y del mal*, § 204, Madrid, Edaf, 1985 [1886].
- NUSSBAUM, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- PORTAL, Christopher (ed.): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987.

PRATS, Joaquín, SANTACANA, Joan et. al.: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf).

SARTRE, Jean-Paul: *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada, 1981.

TOYNBEE, Arnold: *Estudio de la Historia*, I, Barcelona, Altaya, 1994 [1946].

WARGNIER, Régis: *Indochina*, Francia, 1992.

# **LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL PASADO: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS**

*Andrés Sánchez Padilla*

ESIC Universidad

**Resumen:** la docencia universitaria de la historia se enfrenta a considerables desafíos, desde la correcta integración de las tecnologías de la información a la aparición de los MOOC. Sin embargo, también arrastra una serie de problemas estructurales que lastran dicha docencia desde antiguo. Como resultado, la percepción pública de la historia continúa siendo la de una materia obsoleta, apta exclusivamente para los curiosos de reliquias y antigüedades. El enfrentamiento de los nuevos desafíos pasa, pues, por la resolución de los viejos problemas, especialmente la ausencia de flexibilidad en el reclutamiento de profesores y el diseño de planes de estudio.

## **INTRODUCCIÓN**

Parece razonable afirmar que la enseñanza universitaria de contenidos históricos se encuentra ante una encrucijada. Por un lado, nunca antes se había contado con tantos medios pedagógicos y tecnológicos para acercar el pasado a las nuevas generaciones. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han abierto la puerta a toda clase de fructíferos experimentos en el aula. Igualmente, el número de profesionales al tanto de las últimas innovaciones en la enseñanza de contenidos históricos y su elevada cualificación profesional tampoco tienen equivalente. Hoy en día la mayoría de los docentes universitarios son doctores y cuentan con un ingente número de publicaciones especializadas sobre contenidos históricos.

Al mismo tiempo, sin embargo, la historia, tradicionalmente ubicada dentro del campo de las humanidades, parece cada vez más relegada en la

percepción pública fuera de su posible función como constructora de identidades nacionales debido a la ausencia de cualquier utilidad instrumental. Al mismo tiempo, las polémicas sobre la enseñanza de la historia no cesan. Recientemente ha estallado un debate en los Estados Unidos a causa de los cambios propuestos en el currículum de un curso especializado de educación secundaria para estudiantes avanzados. Los cambios incluyen el retraso del comienzo del temario de un curso de historia universal a 1450, que los profesores consideran discriminatorio hacia las minorías étnicas debido a que centraría toda la atención en la época de expansión de los países occidentales y dejaría de lado a otras civilizaciones<sup>1</sup>.

Si nos acercamos a nuestro país, podemos observar un fenómeno similar. Las polémicas sobre la enseñanza de la historia, desde los planes para uniformizar el currículum de historia en la educación secundaria por parte de los gobiernos del Partido Popular al supuesto carácter propagandístico de la enseñanza de la historia en algunas Comunidades Autónomas, han estado a la orden del día en los últimos años<sup>2</sup>.

Como se puede observar, en todos los casos la controversia tiene que ver con el perfil nacional o nacionalista de la historia y su supuesta función patriótica. Es decir, que a pesar de todos los esfuerzos empleados en el siglo XX por modernizar la historia –con diferentes matices y orientaciones, pero siempre en la dirección de su aproximación a las ciencias sociales–, tanto para muchos sectores de la opinión pública como para los gobiernos, la historia seguiría siendo percibida ante todo como una materia nacional.

No obstante, todos estos casos hacen referencia a la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Rara vez los programas de estudio de la historia en las universidades han suscitado una controversia parecida. Quizá la única polémica reseñable al respecto fuese la suscitada entre el historiador británico Richard J. Evans y el norteamericano Peter Baldwin a propósito de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña. En su libro *Cosmopolitan Islanders*<sup>3</sup>, Evans argumentaba que en las universidades británicas se dedicaba más

---

<sup>1</sup> «Teachers protest against changes to a high-school history course», *The Economist*, 15 de junio de 2018.

<sup>2</sup> Joan PAGÉS: «El tiempo histórico», en Pilar BENEJAM y Joan PAGÉS (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, Horsosri, 2008, pp. 189-208.

<sup>3</sup> Richard J. EVANS: *Cosmopolitan Islanders: British Historians and the European Continent*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

atención a la historia de otros países que en el resto del continente europeo. Por su parte, Baldwin sostenía que esa conclusión descontextualizaba la realidad, pues los países de habla inglesa poseían una historia mucho más breve como entidades territoriales en comparación con los países continentales europeos<sup>4</sup>. En cualquier caso, una vez más se pone de manifiesto que también en el ámbito universitario las polémicas públicas siguen haciendo referencia al carácter nacional o cosmopolita de la historia más que a las condiciones estructurales de la docencia de contenidos históricos.

Por otro lado, las polémicas sobre la enseñanza de la historia suelen centrarse en la educación no universitaria. Esto tiene que ver con el carácter obligatorio y uniforme que tiene esta etapa educativa, frente a la supuesta diversidad y libertad de cátedra que caracterizaría a la etapa universitaria (artículo 27 de la Constitución Española). La premisa de la mayoría de las polémicas mencionadas siempre ha sido que los planes educativos gubernamentales en la etapa secundaria tiene una influencia decisiva porque imponen unos contenidos que construyen considerablemente la libertad de enseñanza de los docentes. Puesto que todos los jóvenes menores de edad están obligados a cursar esta etapa educativa, la orientación histórica impuesta tendría una influencia social desproporcionada.

No obstante, ya se ha planteado en muchas ocasiones la escasa influencia de la escuela frente a otras fuentes de percepciones históricas (familia, cultura popular, medios de comunicación, etc). Al mismo tiempo, resulta constante la queja de los historiadores profesionales acerca del escaso eco de las interpretaciones históricas más novedosas en la opinión pública y los medios de comunicación.

Es cierto que la educación universitaria es, por definición, una etapa muy especializada a la que sólo accede un porcentaje minoritario de la población (un 47% de los jóvenes en edad de estudiar en España estudiaban grados en 2015, según el último informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas)<sup>5</sup>. A su vez, las titulaciones de humanidades son elegidas por un porcentaje también pequeño de los estudiantes universitarios, pero al

---

<sup>4</sup> Peter BALDWIN: «Smug Britannia: The Dominance of (the) English in Current History Writing and its Pathologies», *Contemporary European History*, 20, 3, 2011, pp. 351-366; Richard J. EVANS: «Response to Baldwin», *Contemporary European History*, 20, 3, 2011, pp. 367-376; Peter BALDWIN: «Response to Evans», *Contemporary European History*, 20, 3, 2011, pp. 377-380.

<sup>5</sup> Jesús HERNÁNDEZ ARMESTEROS y José Antonio PÉREZ GARCÍA: *La universidad española en cifras, 2015-2016*, CRUE, 2016, p. 8.

misma tiempo las asignaturas individuales de contenido histórico abundan en casi todas las carreras de ciencias sociales y jurídicas. Aunque en ocasiones la docencia de estas asignaturas es asumida por no especialistas en la materia, en numerosas ocasiones esos puestos son cubiertos por historiadores profesionales. ¿Cómo es posible entonces que el estado actual de la disciplina tenga tan poco eco en la sociedad? ¿Por qué la historia sigue siendo percibida como una materia arcaica y obsoleta?

Este capítulo plantea que los problemas de la enseñanza de la historia en países como España van mucho más allá de la educación secundaria y se extienden también a la etapa universitaria. Y busca poner el foco en las condiciones estructurales de la enseñanza universitaria de contenidos históricos. Para ello, se analizarán dos factores estructurales que plantean que la enseñanza universitaria no dispone habitualmente de la autonomía y flexibilidad que deberían caracterizarla: los planes de estudio universitarios y los mecanismos de selección del profesorado. Por último, se expondrán los efectos del primer factor en un caso concreto: los cursos preparatorios de la Prueba de Acceso a la Universidad para alumnos mayores de 25 años.

## LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

Es necesario empezar cuestionando la idea de la autonomía universitaria. Si bien la abundante legislación española sobre universidades (tres leyes orgánicas entre 1983 y 2007)<sup>6</sup> ha coincidido en proclamar repetidamente la autonomía de la educación superior (empezando por el citado artículo 27 de la Constitución), en la práctica las medidas han tendido a imponer un elevado y creciente grado de uniformidad. Esta uniformidad es aún más llamativa al contrastarse con el extraordinario grado de flexibilidad y libertad que sí se daba a las universidades en la frustrada reforma universitaria propuesta (y nunca implementada) durante la Segunda República<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE, 1 de septiembre de 1983); Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 24 de diciembre de 2001); Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 13 de abril de 2007).

<sup>7</sup> Proyecto de Ley de Bases de la Reforma Universitaria (*Gaceta de Madrid*, 19 de marzo de 1933); Antonio Niño: «La reforma de la Facultad de Filosofía y Letras y sus referentes in-

Por supuesto, en los últimos años todos los planes de estudio de las universidades españolas se han visto considerablemente afectados por el llamado Proceso de Bolonia, el proceso de convergencia de la educación superior europea cuya implementación en España empezó en 2007<sup>8</sup>. Desde entonces, todas las titulaciones han de adaptarse a los criterios estipulados por el Ministerio de Educación para poder seguir impartiéndose.

Asimismo, el organismo autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) se encarga de revisar que los planes de estudios de dichas titulaciones se aplican en la práctica<sup>9</sup>. Para ello, obliga a que existan toda una serie de organismos intermedios de control de la calidad que, en definitiva, dificultan enormemente los cambios curriculares en cualquier sentido por la sencilla razón de que cualquier modificación requiere su aprobación previa. Ello implica cumplir con toda una serie de trámites administrativos que consumen un tiempo y esfuerzos considerables. En definitiva, en España todas las titulaciones universitarias tienen que cumplir una serie de criterios comunes que imponen un importante grado de uniformización, puesto que todas las universidades que quieran ofrecer titulaciones oficiales, sean públicas o privadas, deben someterse a dicha regulación.

Pero sería un error pensar que las reformas uniformadoras del Proceso de Bolonia han supuesto una ruptura radical con el pasado, en contra de lo que a veces se ha planteado<sup>10</sup>. Este proceso uniformador se limita a sistematizar una dinámica que llevaba varias décadas en marcha, pues con anterioridad al Plan de Bolonia las universidades ya tenían que diseñar planes de estudio periódicos que requerían de la aprobación del Ministerio. Para los propósitos de la presente investigación, lo más interesante a destacar de todos esos Planes de Estudio, tanto los previos como los posteriores a Bolonia, es cómo siguen casi al pie de la letra las divisiones cronológicas y temáticas de los libros de

ternacionales», en Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA y Álvaro RIBAGORDA (eds.), *La Universidad Central durante la Segunda República*, Madrid, Universidad Carlos III, 2013, pp. 33-66.

<sup>8</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30 de octubre de 2007).

<sup>9</sup> La ANECA fue creada por la Ley Orgánica 6/2001 como una fundación del sector público, pero, en parte debido a las críticas recibidas por su falta de transparencia, se convirtió en un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa (BOE, 17 de septiembre de 2014).

<sup>10</sup> Pedro SALABURU, *et al.*: *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011.

texto de Educación Secundaria que tanto critican acertadamente los docentes universitarios.

Obviamente, la libertad de cátedra impone un freno considerable a esa voluntad de unificación, puesto que los profesores universitarios todavía tienen un margen de maniobra sensiblemente grande para impartir sus asignaturas, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Sin embargo, el grado de interferencia es considerable y creciente. Para empezar, hoy en día todas las figuras de profesor universitario (con la excepción de los Profesores Asociados) se tienen que acreditar ante la ANECA<sup>11</sup>. Asimismo, los profesores acreditados y contratados se tienen siempre que adaptar a las asignaturas ya existentes preestablecidas por ese proceso de homogeneización de las titulaciones al margen de cual fuese su especialidad. Indudablemente, se trata de otra de las razones por las que profesionales ajenos a la disciplina histórica tienen en muchas ocasiones que impartir las asignaturas de historia en otras titulaciones de ciencias sociales.

Por último, los profesores tienen mucho menos margen para proponer asignaturas específicas que se adapten a su campo de especialización. Es cierto que con la plena integración de los Másteres como titulaciones oficiales de las universidades, también producto del Proceso de Bolonia, han aumentado sustancialmente las posibilidades de introducir asignaturas especializadas fuera de las rigideces de los Grados. Sin embargo, el número de profesores que dan clase en los Másteres sigue muy limitado, así como el propio número de dichas titulaciones.

## LOS MECANISMOS DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Aunque la relación entre los mecanismos de selección de personal y el tipo de docencia impartida sea difícil de negar, todavía no se ha prestado demasiada atención a los efectos que esto pueda tener en la enseñanza universitaria de contenidos históricos. Volviendo a la comparación con la educación secunda-

---

<sup>11</sup> Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario (BOE, 12 de octubre de 2002).

ria, la selección de personal en los centros públicos está regida por el sistema de oposiciones, mientras que los centros concertados y privados tienen completa libertad para contratar a los docentes como prefieran.

Los profesores de centros públicos, que son los mayoritarios, tienen que dominar unos temarios considerablemente anticuados para superar los exámenes de oposición. Dichos temarios, obviamente, coinciden con los planes curriculares de los centros aprobados por cada Comunidad Autónoma. De esta manera, desde el mismo proceso de selección se prepara a los futuros docentes para que se ajusten a unos contenidos predeterminados. Proceso al que, por otro lado, también están sometidos los docentes de centros privados y concertados, puesto que todos ellos tienen que adaptarse a la programación curricular de su Comunidad Autónoma.

Las universidades no estarían en teoría constreñidas por estas rigideces. La legislación establece que las universidades públicas españolas ya no seleccionan mediante sistemas de oposiciones, como hacían en el pasado, sino que se apoyan en un concurso de méritos<sup>12</sup>. Estos concursos de méritos siguen, en teoría, unos estándares cuantificables para valorar a los candidatos, aunque, en el caso de muchas universidades, dichos estándares no se publican y no resultan accesibles a los candidatos. Asimismo, estos procesos llevan un considerable coste económico, dado que los candidatos deben presentar evidencia documental de todos sus méritos (y, en ocasiones, abonar también una serie de tasas).

El proceso es igualmente costoso en términos de gestiones administrativas. Además, las comisiones de selección están formadas por profesores a tiempo completo con una ingente carga docente, lo cual puede ralentizar las resoluciones durante meses. Por supuesto, es bastante difícil que estos largos procesos puedan atraer a la universidad española a docentes extranjeros que podrían estar interesados en impartir clase en las universidades españolas en otras circunstancias.

Por otro lado, la comisiones de selección, formadas en todos los casos por personal docente permanente de cada universidad, son soberanas en la prácticas, es decir, que disponen de una latitud más o menos ilimitada para seleccionar a los candidatos. Aunque durante la Transición el PSOE planteó

---

<sup>12</sup> Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE, 19 de junio de 1985). Sobre el sistema de oposiciones universitarias durante el franquismo, *vid.* Rubén PALLOL: «Las oposiciones a cátedras de historia en la universidad nacionalcatólica, 1939-1951», *Historia del Presente*, 20, 2, 2012, pp. 37-50.

modernizar y agilizar los sistemas de reclutamiento de profesores y, más recientemente, la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español reunida por el gobierno de Mariano Rajoy emitió un informe en una línea similar en 2013, dichas propuestas reformistas nunca se han llevado a efecto<sup>13</sup>. Por supuesto, estos procedimientos no se aplican en el caso de las universidades privadas, que tienen completa libertad para contratar a sus profesores como deseen, aunque la presión de ANECA incentiva crecientemente a la contratación de doctores que estén acreditados.

Ya existe una considerable literatura que ha puesto de manifiesto que estos mecanismos de selección no son los más adecuados para escoger a los mejores candidatos para el puesto<sup>14</sup>. Los recientes escándalos políticos relacionados con la falsificación de títulos o el plagio de trabajos académicos en varias universidades públicas también apuntan a otros efectos perniciosos de este sistema<sup>15</sup>.

Sin embargo, para los propósitos de este capítulo, lo interesante son los posibles efectos de estos mecanismos sobre la docencia de contenidos históricos. Una de las características principales del proceso que se ha puesto de manifiesto es el predominio de la llamada «endogamia», es decir, el elevado número de profesores universitarios que trabajan en la misma universidad en la que se formaron (actualmente, en torno al 73% de los casos, ligeramente por debajo del 96% que había en 2006)<sup>16</sup>. Específicamente en el caso de la historia, se ha argumentado que es uno de los factores explicativos del intenso provincialismo que todavía caracteriza a gran parte de la historiografía española<sup>17</sup>. Algunas universidades han empezado a corregir este sistema clientelar

---

<sup>13</sup> «Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español». 12 de febrero de 2013. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2013/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>. Consultado el 30 de junio de 2018.

<sup>14</sup> Laura CRUZ y Luis SANZ: «Endogamia, productividad y carreras académicas», Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP), CCHS-CSIC, 2010, Documento de Trabajo, Número 1. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10261/24401>.

<sup>15</sup> «Un alto cargo de Montoro falsea su currículum tras plagiar a múltiples autores en un libro», *Eldiario.es*, 26 de noviembre de 2014; «Cinco profesores reclaman la dimisión de un rector por plagiar sus textos», 7 de diciembre de 2016; «Cristina Cifuentes obtuvo su título de máster en una universidad pública con notas falsificadas», 21 de marzo de 2018.

<sup>16</sup> «La endogamia alcanza al 73% de los docentes», *El País*, 30 de noviembre de 2014.

<sup>17</sup> Alejandro QUIROGA: «Recortes, endogamia y exilio: sobre la peculiar internacionalización de los historiadores españoles», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 45, 2, 2015, pp. 289-294;

prohibiendo la contratación de profesores que se hayan doctorado en ellas, pero su número todavía es minoritario.

Este hecho indica que, en la inmensa mayoría de los casos, las comisiones de selección que han escogido a los profesores de las universidades públicas han estado formadas por personas que han sido sus mentores y que, en muchas ocasiones, han elaborado el perfil de la plaza pensando en ellos. El resultado, por tanto, es que en los concursos de méritos se premie la continuidad de las metodologías, las teorías y las interpretaciones históricas de los grandes mandarines de la historiografía española.

Desde luego, eso explicaría patinazos tan notables como el hecho de que hasta 2011 no se pusiese de manifiesto que el supuesto Tratado de Verona de 1822 que habría autorizado la invasión de España por parte de la Santa Alianza al año siguiente no era más que una burda patraña histórica, en contra de lo que repetían todos los manuales de historia contemporánea en español<sup>18</sup>. Lo verdaderamente llamativo del caso no es que muchos historiadores españoles todavía no se hayan enterado de la noticia, sino que esta «revelación» ya se había puesto de manifiesto más de setenta años atrás en el resto del mundo gracias al artículo del archivero estadounidense T. R. Schellenberg, publicado en 1935<sup>19</sup>.

Este tipo de errores factuales no es anecdótico. Se repiten en muchos otros casos, especialmente en todo lo referente al siglo XIX. Por ejemplo, el manual de historia de España escrito por Melchor Fernández Almagro en los años cincuenta y plagado de errores históricos, sigue siendo la base documental de casi todos los manuales de historia de España del siglo XIX posteriores<sup>20</sup>. El propio autor del presente texto ha detectado numerosos ejemplos similares respecto a la crisis del 98 en lo tocante a los Estados Unidos<sup>21</sup>. Todos estos casos no sólo revelan descuido profesional, sino que ejemplifican una

Enric UCELAY-DA CAL: «The Hispanic Studies «Ghetto»», *Society for Spanish and Portuguese Historical Studies Bulletin*, 19, 3, 1994, pp. 11-15.

<sup>18</sup> Rosario de la TORRE: «El falso tratado secreto de Verona de 1822», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 33, 2011, pp. 284-293.

<sup>19</sup> T.R. SCHELLENBERG: «The Secret Treaty of Verona: A Newspaper Forgery», *The Journal of Modern History*, 7, 3, 1935, pp. 280-291.

<sup>20</sup> Melchor FERNÁNDEZ ALMAGRO: *Historia política de la España contemporánea (1875-1902)*, Madrid, Pegaso (1956 y 1959).

<sup>21</sup> Andrés SÁNCHEZ PADILLA: «La política exterior de los Estados Unidos en el último tercio del siglo XIX: una revisión historiográfica», *Revista Complutense de Historia de América*, 42, 2016, pp. 149-174.

metodología de trabajo basada en la repetición acrítica de los análisis de los maestros precedentes incentivada por los mecanismos perversos de selección del profesorado universitario.

## **ESTUDIO DE CASO: LOS CURSOS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE 25 AÑOS**

A continuación se procederá a analizar los efectos nocivos de uno de los dos factores reseñados, los planes de estudio, a través de su aplicación a los cursos preparatorios de la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 y de 45 años.

Estos cursos, a pesar de ser un tipo de formación muy interesante por su carácter híbrido, todavía se encuentran muy poco estudiados. Por un lado, no se trata de un enseñanza universitaria oficial, aunque sí sean impartidos desde las universidades por parte de personal docente e investigador. Su impacto social puede ser considerable, ya que van dirigidos a un público bastante amplio, de clase media y media-baja, que en muchos casos no ha terminado la educación secundaria (tanto la obligatoria como la no obligatoria) y que no necesariamente aspira a entrar en la universidad. De hecho, el examen de acceso a la universidad para mayores de 25 años es muy popular entre los aspirantes a oposiciones en la administración, especialmente en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, debido a que la prueba es equivalente al título de Bachillerato, si bien los contenidos curriculares son sensiblemente menores. Asimismo, las percepciones históricas de este público pueden ser mucho más representativas de las de gran parte de la población que las de los estudiantes universitarios.

Los procesos de acceso a la universidad para personas de más de 25 años están regulados por cada Comunidad Autónoma. En este caso me centraré en el caso de la Comunidad de Madrid, en cuyos cursos he impartido las clases de Geografía e Historia durante los últimos dos años. En esta región, la Consejería de Educación determina el temario de las pruebas de acceso para todas las universidades<sup>22</sup>. Entre el número de materias a examinar, las pruebas de

---

<sup>22</sup> Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Universidades e Investigación, por la que se da publicidad al acuerdo de la Comisión Organizadora por el que se dictan las normas e instrucciones reguladoras de la prueba de acceso a la universidad

acceso incluyen como materia optativa la asignatura de Historia de España. Hace dos años, se alteró el currículum para que la asignatura no se limitase a cubrir la historia de España desde 1492 o desde 1808, como hasta ese momento. Desde el curso 2016-2017, la Historia de España ha tenido que incluir todas las edades de la historia, iniciando su recorrido en los yacimientos de Atapuerca (cuyos restos fósiles más antiguos han sido fechados hace 800.000 años). Por supuesto, en ningún momento se ha planteado ampliar el contenido para incluir otra historia que no sea la de España.

Este cambio de currículum es llamativo por varios motivos. Por una parte, hay que tener en cuenta que esta formación se imparte para un público que ha abandonado la educación desde hace años, cuya formación histórica es superficial en el mejor de los casos y que suele carecer de cualquier hábito de estudio. No hay que olvidar que el único requisito para presentarse a esta prueba, que da acceso a la universidad en caso de aprobarse, es tener más de 25 años. Igualmente, tampoco hay que olvidar que la base del currículum de este curso es el de 2º de Bachillerato<sup>23</sup>.

Si un temario de esas características ya resulta extremadamente complicado de impartir en Bachillerato, con estudiantes motivados por el acceso a la universidad y con hábitos de estudio consolidados, se pueden imaginar las dificultades encontradas. A ello se suma que el tiempo para desarrollar el temario es mucho menor, ya que las pruebas siempre tienen que tener lugar entre los meses de marzo y abril de cada año. En otras palabras, con estos cursos preparatorios se trata de impartir un temario diseñado originalmente para el Bachillerato que cubre toda la historia de España, desde la Prehistoria a la actualidad, en la mitad de tiempo de lo que se hace en 2º de Bachillerato y para un público con una bajísima formación educativa.

Aunque los docentes puedan ser profesionales universitarios al tanto de las últimas novedades historiográficas, en estas circunstancias no pueden más que verse severamente limitados para transmitir sus conocimientos. Por un lado, el temario es profundamente inflexible y reproduce la mayoría de las anticuadas líneas de interpretación de la historia de España que la historio-

para mayores de veinticinco años en el ámbito de la Comunidad de Madrid (BOCM, 15 de diciembre de 2014).

<sup>23</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3 de enero de 2015); Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (BOCM, 22 de mayo de 2015).

grafía profesional ha superado. Por otro lado, el docente se ve incapacitado para introducir matices en el temario debido a que los estudiantes rechazan cualquier elemento que introduzca atisbos de complejidad entre los contenidos curriculares y los que se imparten en clase.

## CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se ha pretendido llamar la atención sobre dos posibles factores estructurales (los planes de estudio y los mecanismos de selección del personal docente universitario) que dificultan la introducción de metodologías e interpretaciones innovadoras en la enseñanza universitaria de contenidos históricos. Para ello, se ha puesto el foco en los cursos preparatorios de acceso a la universidad para personas mayores de 25 años como ejemplo de formación híbrida, a medio camino entre la educación secundaria y la universitaria.

En este sentido, se ha postulado que la rigidez y uniformidad de los planes de estudio, especialmente ejemplificada por el currículum de Historia de España de la Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años en la Comunidad de Madrid, que combina lo peor de la educación secundaria y universitaria, así como los defectos detectados en la selección del profesorado universitario, son dos factores muy relevantes a tener en cuenta a la hora de reformar la docencia universitaria de contenidos históricos para que resulte más atractiva y útil a la sociedad.

No obstante, se trata de un trabajo preliminar que requiere de más datos para poder extrapolar estas conclusiones provisionales. En este sentido, el objetivo es ante todo el de abrir un debate que permita mejorar la calidad de la docencia universitaria sobre contenidos históricos, así como incidir positivamente en la mejora de los factores estructurales señalados (planes de estudio y mecanismos de selección de personal). Igualmente, se trata de una propuesta abierta a la integración de otros posibles factores que dificulten la renovación pedagógica de la docencia universitaria de contenido histórico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALDWIN, Peter: «Response to Evans», *Contemporary European History*, 20, 3 (2011), pp. 377-380.

- «Smug Britannia: The Dominance of (the) English in Current History Writing and its Pathologies», *Contemporary European History*, 20, 3, 2011, pp. 351-366.
- «Cinco profesores reclaman la dimisión de un rector por plagiar sus textos», *El diario.es*, 7 de diciembre de 2016.
- «Cristina Cifuentes obtuvo su título de máster en una universidad pública con notas falsificadas», *Eldiario.es*, 21 de marzo de 2018.
- CRUZ, Laura y SANZ, Luis: «Endogamia, productividad y carreras académicas», Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP), CCHS-CSIC, 2010, Documento de Trabajo, Número 1. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10261/24401>.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (BOCM, 22 de mayo de 2015).
- EVANS, Richard J.: *Cosmopolitan Islanders: British Historians and the European Continent*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- «Response to Baldwin», *Contemporary European History*, 20, 3, 2011, pp. 367-376.
- FERNÁNDEZ ALMAGRO, Melchor: *Historia política de la España contemporánea (1875-1902)*, Madrid, Pegaso (1956 y 1959).
- HERNÁNDEZ ARMESTEROS, Jesús y PÉREZ GARCÍA, José Antonio: *La universidad española en cifras, 2015-2016*, CRUE, 2016.
- «La endogamia alcanza al 73% de los docentes», *El País*, 30 de noviembre de 2014.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE, 1 de septiembre de 1983).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 13 de abril de 2007).
- Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa (BOE, 17 de septiembre de 2014).
- NIÑO, Antonio: «La reforma de la Facultad de Filosofía y Letras y sus referentes internacionales», en Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA y Álvaro RIBAGORDA (eds.), *La Universidad Central durante la Segunda República*, Madrid, Universidad Carlos III, 2013, pp. 33-66.
- PAGÉS, Joan: «El tiempo histórico», en Pilar BENEJAM y Joan PAGÉS (coords.), *ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA*, Barcelona, Horsosri, 2008, pp. 189-208.

PALLOL, Rubén: «Las oposiciones a cátedras de historia en la universidad nacion-alcatólica, 1939-1951», *Historia del Presente*, 20, 2, 2012, pp. 37-50.

«Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español». 12 de febrero de 2013. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2013/sistemauniversitario/prouestas-reforma.pdf> (último acceso el 30 de junio de 2018).

Proyecto de Ley de Bases de la Reforma Universitaria (*Gaceta de Madrid*, 19 de marzo de 1933).

QUIROGA, Alejandro: «Recortes, endogamia y exilio: sobre la peculiar internacionalización de los historiadores españoles», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 45, 2, 2015, pp. 289-294

Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE, 19 de junio de 1985).

Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento de para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario (BOE, 12 de octubre de 2002).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3 de enero de 2015).

Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Universidades e Investigación, por la que se da publicidad al acuerdo de la Comisión Organizadora por el que se dictan las normas e instrucciones reguladoras de la prueba de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años en el ámbito de la Comunidad de Madrid (BOCM, 15 de diciembre de 2014).

SALABURU, Pedro, et al.: *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011.

SÁNCHEZ PADILLA, Andrés: «La política exterior de los Estados Unidos en el último tercio del siglo XIX: una revisión historiográfica», *Revista Complutense de Historia de América*, 42, 2016, pp. 149-174.

SCHELLENBERG, T. R.: «The Secret Treaty of Verona: A Newspaper Forgery», *The Journal of Modern History*, 7, 3, 1935, pp. 280-291.

«Teachers protest against changes to a high-school history course», *The Economist*, 15 de junio de 2018.

TORRE, Rosario de la: «El falso tratado secreto de Verona de 1822», *Cuadernos de Historia Contemporána*, 33, 2011, pp. 284-293.

UCELAY-DA CAL, Enric: «The Hispanic Studies “Ghetto”», *Society for Spanish and Portuguese Historical Studies Bulletin*, 19, 3, 1994, pp. 11-15.

«Un alto cargo de Montoro falsea su currículum tras plagiar a múltiples autores en un libro», *Eldiario.es*, 26 de noviembre de 2014.



**II.**

**HERRAMIENTAS**

**DOCENTES**

**DESDE EL AULA**

**UNIVERSITARIA**



# **EL HISTORIADOR ANTE LA EMPRESA Y LOS EMPRESARIOS: ¿INNOVADORES O EXPLOTADORES?**

*Mariano Castro-Valdivia*

Universidad de Jaén

*Carlos Larrinaga Rodríguez*

Universidad de Granada

*Juan Manuel Matés Barco*

Universidad de Jaén

**Resumen:** la presente investigación pretende analizar la visión de la empresa y el empresario a lo largo de la Historia. El objetivo de este capítulo es mostrar la necesidad de presentar modelos sobre empresas y empresarios a los alumnos de nuestras asignaturas. Asimismo, se busca analizar la figura del empresario en la Inglaterra victoriana y la incidencia que ha tenido sobre el tipo de formación de los emprendedores británicos. Por último, se quiere llevar a cabo una propuesta concreta de estudio de empresas y empresarios, así como el desarrollo de una serie de actividades vinculadas con el fomento de la cultura emprendedora.

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo pretende analizar la visión y papel que se ha otorgado a la empresa y al empresario a lo largo de la Historia. En el marco de la innovación educativa, el objetivo de este artículo es mostrar la necesidad de presentar modelos positivos o negativos sobre empresas y empresarios a los alumnos de nuestras asignaturas. La intención es realizar un acercamiento a los postulados teóricos que han desarrollado la Historia Económica y la Historia de la

Empresa, a la vez que se intenta hacer un breve recorrido por el proceso de implantación de estas disciplinas en el ámbito académico.

Con tal motivo, se busca analizar algunos aspectos relacionados con los estudios de Historia de la Empresa, así como la apertura de una cuestión sobre la existencia de la iniciativa empresarial en España. En esta línea, se avanza en el papel que han jugado las revistas académicas centradas en esta temática, tanto en el análisis empresarial como en la figura representativa del empresario como impulsor de iniciativas. Llegados a este punto, se realiza una breve aproximación a su representación como nuevo sujeto histórico. Se finaliza este trabajo con unas breves conclusiones.

## LOS ESTUDIOS DE HISTORIA DE LA EMPRESA EN ESPAÑA

La Historia de la Empresa como disciplina académica y la investigación sobre temas relacionados con esa materia, contempla varias décadas y ha tenido gran impacto en el ámbito docente y universitario<sup>1</sup>. A principios de la década de 1990 se llevaron a cabo seminarios, sesiones de congresos y diversos debates en foros científicos<sup>2</sup>. Esta tendencia generó la elaboración de trabajos

---

<sup>1</sup> S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 18; P. FRAILE: «La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 181-192; J. M. VALDALISO: «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 417-433; J. M. VALDALISO: «La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina», *América Latina en la Historia Económica*, n. 4, 1997, pp. 103-132; S. LÓPEZ: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1995, pp. 45-69.

<sup>2</sup> T. CASTELLANO: «Primer Seminario español sobre la Historia de las Empresas», *Revista de Historia Económica*, n. 9, 1991, pp. 403-405; *Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica* (1993); J. M. VALDALISO: «El juego, los jugadores... y las reglas. Aproximaciones didácticas a la Historia Económica de la Empresa», en L. GARRIDO GONZÁLEZ, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 117-133; G. NÚÑEZ y L. SEGRETO: *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994; S. ZAPATA BLANCO: «Las clases prácticas de Historia Económica de la Empresa. Una experiencia», en L. Garrido González, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 135-152; E. Montañés: «Simulaciones de Historia de la Empresa: una posibilidad

sobre historias de compañías, biografías de empresarios, estudios sectoriales o regionales. Los estudios de historiadores como Bernal, Carreras, Coll, Comín, Fraile, García Ruiz, Núñez, Sudrià, Tortella, Valdaliso y Vidal, entre otros muchos, son una buena muestra y han marcado una senda clara para la investigación. El *Catálogo de publicaciones sobre la Historia Empresarial española de los siglos XIX y XX*, que en su día elaboró Eugenio Torres Villanueva<sup>3</sup>, señala que el interés por esta materia se hizo más patente a partir de la década de 1980. El avance de la disciplina en los años siguientes, a pesar de su atraso inicial, ha inclinado el interés no sólo por las historias de compañías, biografías de empresarios o los estudios sectoriales y regionales, sino que también se ha prestado atención a otras cuestiones como la organización de la economía española, su tamaño, el grado de integración vertical, etc.<sup>4</sup>.

Por diversas circunstancias, a la historia de la empresa le ha costado abrirse camino en el ámbito académico. Pedro Fraile explicó las razones en un documentado trabajo y mostró la herencia dejada por la historiografía posterior a la segunda guerra mundial<sup>5</sup>. Por otro lado, Coll y Tortella enunciaron el prejuicio negativo que ha existido en un buen número de investigadores a la hora de abordar los temas relativos a esta disciplina. En esta misma línea coincide Luciano Segreto al comentar este aspecto y señala que es preciso hablar de «falta de cultura de empresa» o «falta de cultura industrial». Cabe recordar que un país como España, donde ha predominado una economía marcada por el excesivo dirigismo, es proclive a restar trascendencia al papel de la empresa

didáctica para la Historia Económica», en L. GARRIDO GONZÁLEZ, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 153-163.

<sup>3</sup> E. TORRES: *Catálogo de publicaciones sobre la historia empresarial española de los siglos XIX y XX*, Madrid, Fundación Empresa Pública, Documento de Trabajo 9301, 1993a; E. TORRES: «La historia empresarial en España: realidades y perspectivas», *Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica*, San Sebastián, s. e., 1993b.

<sup>4</sup> G. NÚÑEZ: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994; J. M. VALDALISO: «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 423 y 425; J. M. VALDALISO y S. LÓPEZ: *Historia Económica de la empresa*, Barcelona, Crítica, 2007.

<sup>5</sup> P. FRAILE: «La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 188-189; D. CANNADINE: «El presente y el pasado en la Revolución Industrial Inglesa, 1880-1990», *Debats*, n. 13, 1985, pp. 74-94; S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 14; G. NÚÑEZ: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994.

y a desdeñar la función social del empresario. En definitiva, conviene alejarse tanto del «servilismo» como de la «denuncia»; es decir, abandonar el arraigado prejuicio de que la única riqueza legítima es la heredada y no caer en el polo opuesto de escribir una hagiografía empresarial<sup>6</sup>.

A su vez, el desarrollo de la Historia Económica se produjo especialmente a partir de 1970 y la Historia de la Empresa se ha desarrollado al amparo de la primera. Esta puede ser otra de las razones que expliquen la tardía incorporación de estos estudios en las universidades españolas. Por otro lado, la idea del atraso de España a lo largo del siglo XIX, al proceso de industrialización, centró durante muchos años los estudios de Historia Económica y se dejaron de lado cuestiones consideradas más tangenciales como las empresas<sup>7</sup>.

En este proceso de lenta incorporación de los estudios sobre empresas, tampoco se puede dejar de lado la desconfianza de los empresarios hacia los investigadores, motivada por cuestiones muy diversas. Esto obliga a realizar estudios donde solo están presentes documentos que las mismas empresas publican por cuestiones oficiales o publicitarias, como es el caso de las Memorias de las Juntas de Accionistas, resúmenes de las cuentas de resultados, obras realizadas, proyectos, etc.<sup>8</sup>.

De ahí que surjan publicaciones de carácter periodístico –con escaso rigor– sobre personajes de la actualidad económica, pero que no cuentan con una base documental y crítica que permita desarrollar estudios en profundidad.

<sup>6</sup> L. SEGRETO: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 21, nota 12; S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 16; E. TORRES y N. PUIG: «Panorama general de la historia empresarial en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 41.

<sup>7</sup> G. NÚÑEZ: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 11; L. Segreto: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 22; J. M. VALDALISO, «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, p. 425.

<sup>8</sup> S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 15; E. TORRES y N. PUIG, «Panorama general de la historia empresarial en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 43.

dad. E incluso historias de empresas elaboradas con motivo de aniversarios de su fundación, que en ocasiones aportan escaso valor científico. En muchas ocasiones los propios empresarios toman la iniciativa para que se lleven a cabo estudios sobre sus empresas que mejoren la imagen y como una forma de publicidad. Esto no es óbice para que se hayan realizado trabajos de envergadura a pesar de ser promovidos por los propios empresarios, tanto de empresas públicas (INI, Banco de España, Tabacalera,...), como privadas (Banco Herrero, Banco Zaragozano, Sevillana de Electricidad,...), de sectores determinados (gas, tranvías, ferrocarriles, textil,...) y, en fechas más recientes, de análisis regionales<sup>9</sup>.

Conviene resaltar la necesidad de sacar a la luz archivos de empresas. Cierta es la resistencia de muchos empresarios a mostrar públicamente las interioridades de sus compañías, por temor a descubrimientos que manchen su imagen; pero conviene precisar que en muchas ocasiones son reflejo de una época más que de comportamientos individuales. Y, en ocasiones, su estudio ha servido para rehabilitar la figura del empresario. Coll y Tortella citan los casos de Alfonso XIII, tachado de corrupto y enriquecido ilegalmente; la oposición de los empresarios a la II República; o, por último, los «fabulosos beneficios» que obtenía la empresa de Minas de Río Tinto y el «escaso arriendo» que pagaba. Diversas investigaciones han mostrado que el enriquecimiento del rey se produjo de manera legítima; que entre los empresarios existió apoyo y respeto al régimen republicano; y, que las ganancias de las minas no fueron tan exageradas, ni el pago del arriendo tan insuficiente<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> E. TORRES y N. PUIG, «Panorama general de la historia empresarial en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 41, nota 3; G. NÚÑEZ: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 13; R. ANES y A. OTAZU: *El Banco Herrero: 75 años de historia, 1912-1987*, Oviedo, Banco Herrero, 1987; C. FORCADELL: «Historiografía regional y local en los siglos XIX y XX: algunas reflexiones generales», *Segundo Colloquio sobre Historia de La Rioja*, Logroño, Universidad de La Rioja, 1986, pp. 251-260; J. ALCAIDE; A. M. BERNAL, et. al.: *Compañía Sevillana de Electricidad. Cien años de historia*, Sevilla, Fundación Sevillana, 1994; L. SEGRETO: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 22; A. M. BERNAL (dir.): *El empresariado andaluz en perspectiva histórica*, Sevilla, Escuela Andaluza de Economía, 2010; J. DE LA TORRE y M. GARCÍA-ZÚÑIGA: «Instituciones y “empresarialidad” en el norte de España, 1885-2010», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 141-170.

<sup>10</sup> S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 16.

Tampoco se puede obviar la gran diversidad conceptual y metodológica que existe en el estudio de la Historia de la Empresa. Esto provoca rechazo o adhesiones a modelos promovidos desde otros ámbitos geográficos u ópticas académicas. Por ejemplo, ha suscitado controversia el modelo entresacado de las universidades norteamericanas, especialmente desarrollado por Chandler y Williamson. En ocasiones, esta perspectiva se ha tachado de reduccionista porque la estructura empresarial que estudian estos autores (grandes empresas norteamericanas) no cuadra excesivamente con el modelo de pequeña y mediana empresa predominante en España. En esta línea han surgido estudios que resaltan la importancia de las pequeñas empresas en la industrialización norteamericana, al mismo tiempo que se ha mostrado una relación bastante directa entre la coyuntura económica y el éxito empresarial, menoscabando el protagonismo que se les ha otorgado en ocasiones a las propias empresas<sup>11</sup>.

La influencia de las universidades norteamericanas, especialmente la pionera de Harvard, en la implantación de estos estudios, incidió directamente en su desarrollo en España. La metodología para el estudio de situaciones empresariales actuales estaba asentada en el estudio de «casos» que permitieran el conocimiento de las técnicas de organización empresarial. Se partía de una proposición muy elemental: estudiar casos de empresas del pasado que permitieran analizar las situaciones que podían presentarse en la dirección, gestión y organización de una empresa en la actualidad. En un primer momento en el empleo de esta metodología solo existía una mera actitud descriptiva, pero posteriormente los investigadores han iniciado nuevas vías con el fin de alcanzar una mejor precisión conceptual que permita realizar generalizaciones sobre los procesos evolutivos de las empresas. Esta tendencia ha promovido los análisis comparativos (como los de Chandler y Cole) y la aplicación de la teoría económica, destacando el papel que ejercen la empresa y el empresario en el desarrollo económico y en la industrialización<sup>12</sup>.

En cualquier caso, conviene recordar que tanto la investigación como la enseñanza de la Historia de la Empresa deben contar con una doble perspectiva. En primer lugar, no reducir el estudio a las cuestiones contables u organi-

---

<sup>11</sup> J. M. VALDALISO, «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, p. 420; M. T. PÉREZ PICAZO y J. CARMONA BÁDIA: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, 1994, p. 12.

<sup>12</sup> P. FRAILE: «La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 181-192.

zativas, puesto que muchos problemas de la empresa no se pueden entender sin analizar las coordenadas sociales. Es decir, es preciso acercarse al estudio de los valores dominantes, la fuerza de trabajo, las organizaciones empresariales y sindicales, etc. Y, en segundo, entroncar la empresa dentro del contexto de las fases evolutivas del capitalismo, con el fin de dilucidar si es consecuencia del crecimiento o es un factor del mismo<sup>13</sup>.

A pesar de las diferencias existentes en cuanto a la caracterización que se hacía de la disciplina, el uso de una determinada teoría económica o las causas explicativas sobre el retraso de esta materia en España, resulta claro que el avance en las últimas décadas es palpable y notorio. No sólo en los planes de estudio, programas de asignaturas, manuales o investigaciones específicas sobre la cuestión, sino también en el protagonismo adquirido por la figura del empresario y de la empresa a nivel social, político y económico<sup>14</sup>.

## ¿EXISTE LA INICIATIVA EMPRESARIAL EN ESPAÑA?

El debate sobre la existencia de espíritu empresarial en España viene de lejos. Valdaliso y García Ruiz vislumbran los primeros atisbos en la generación del 98 y en el regeneracionismo político. Escritores como Pío Baroja, Ramiro de Maeztu y Miguel de Unamuno o políticos como Santiago Alba y Joaquín Costa señalaron la ausencia de espíritu empresarial, la inexistencia de un grupo de empresarios dinámicos o la indiferencia hacia el lucro económico, como uno de los problemas del atraso de España. Este planteamiento fue asumido, sin ningún tipo de crítica, por las generaciones posteriores de intelectuales y políticos. Y, con el paso del tiempo, ha sido admitido por la opinión pública<sup>15</sup>.

En la década de 1990 se produjo un amplio debate sobre este tema en el ámbito académico. Tortella y Valdaliso, entre otros muchos, abordaron

<sup>13</sup> M. T. PÉREZ PICAZO y J. CARMONA BADÍA: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, 1994, p. 13.

<sup>14</sup> J. M. VALDALISO, «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, p. 418.

<sup>15</sup> J. M. VALDALISO y J. L. GARCÍA RUIZ: «El espíritu empresarial en la historia económica española», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 15; S. LÓPEZ: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1995, p. 57.

ampliamente esta cuestión. El primero señalaba los prejuicios aristocráticos contra el trabajo o la desconfianza católica hacia el capitalismo, valores que provenían de la Edad Moderna, como las causas primigenias de esta debilidad empresarial. A todo ello añadía la deficiente calidad educativa de la población española. Más adelante, Tortella hizo hincapié en los obstáculos institucionales a la iniciativa empresarial, cuestión que también asumían economistas de la talla de Enrique Fuentes Quintana o Juan Velarde Fuertes<sup>16</sup>. Asimismo, compendiaba la escasa iniciativa empresarial en el conservadurismo de los empresarios, en el atraso y escaso nivel de innovación de la economía española, así como en la importante presencia de empresarios extranjeros en España. En esta misma línea, aunque con matices, se han manifestado otros autores<sup>17</sup>. Por su parte, Valdaliso ha remarcado que los empresarios españoles en los siglos XIX y XX no fueron muy diferentes de los existentes en otros países europeos, ni se aprecian grandes disparidades en sus orígenes sociales y familiares o en el tipo de formación recibida, ni siquiera en su actitud ante el riesgo o la innovación<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> G. TORTELLA: *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza, 1994; E. FUENTES QUINTANA: *El modelo de economía abierta y el modelo castizo en el desarrollo económico de la España de los años 90*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1995; J. VELARDE: «Notas sobre el estilo castizo de la economía española», en E. FUENTES QUINTANA (dir.), *Economía y economistas españoles*, VI, Barcelona, Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores, 1999, pp. 893-939; J. M. VALDALISO y J. L. GARCÍA RUIZ: «El espíritu empresarial en la historia económica española», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 15.

<sup>17</sup> G. TORTELLA: *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza, 1994, p. 179; G. TORTELLA; J. L. GARCÍA-RUIZ; J. M. ORTÍZ-VILLAJOYOS y G. QUIROGA: *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 20; A. GARCÍA SANZ: «Empresarios en la España del Antiguo Régimen: ganaderos trashumantes, exportadores de lana y fabricantes de paños», en F. COMÍN y P. MARTÍN (eds.), *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996, pp. 111-113; A. CARRERAS y X. TAFUNELL: «La gran empresa en la España contemporánea: entre el Mercado y el Estado», en F. COMÍN y P. MARTÍN (eds.), *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996, p. 89; A. CARRERAS y X. TAFUNELL: «Spain: Big Manufacturing firms between state and market, 1917-1990», en A. D. CHANDLER Jr.; F. AMATORI y T. HIKINO (eds.), *Big Business and the Wealth of Nations*, New York, Cambridge University Press, 1997, pp. 277-304; F. COMÍN y P. MARTÍ (eds.): *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996.

<sup>18</sup> J. M. VALDALISO: «El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico», en A. CUERVO GARCÍA y M. A. SASTRE CASTILLO (coords.), *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, p. 138; J. GARRUÉS; J. A. RUBIO y S. HERNÁNDEZ: «Empresarios y redes empresariales en la Andalucía contemporánea», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 108.

En cualquier caso, parece evidente que la iniciativa empresarial es un factor escaso en España. En ocasiones se ha citado el caso de los Függer en el siglo XVI como muestra de la presencia de empresarios extranjeros y la ausencia de los españoles. Pero esta condición se ha repetido en numerosas ocasiones en épocas posteriores e incluso en la actualidad<sup>19</sup>. Si se exceptúa la figura de Juan March, el indicador más relevante es su limitada presencia en la economía exterior. En los últimos años ha cambiado algo esta tendencia y es más frecuente encontrar empresas españolas desarrollando proyectos en otros países, aunque suelen ser compañías estatales en sus orígenes. Cabe mencionar los casos de Telefónica, Repsol, Iberia –ahora en manos británicas–, algunos bancos como BBVA o Santander e incluso empresas constructoras de grandes obras públicas. Sin embargo, ha existido controversia sobre si en España existen o no grandes empresas del estilo de las alemanas, italianas o norteamericanas. Sea como fuere, tienen un papel preponderante en el exterior las empresas de vinos –Rioja y Ribera del Duero–, licores –Domecq, Garvey, González-Byass, Osborne, Terry–, y cava –Freixenet, Codorníu, Raventós i Blanc, Bodegas Faustino–, pero no ha sido la tónica habitual e incluso se aprecia el origen extranjero en muchos de esos nombres<sup>20</sup>. Resulta complejo explicar las causas de esta ausencia. Diversos autores han recurrido a la indolencia aristocrática hacia el trabajo, el bajo nivel educativo, la tradición mercantilista y el marcado sesgo protecciónista de la economía española, que han derivado en la aversión al riesgo empresarial<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 19. L. SEGRETO: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, p. 26.

<sup>20</sup> S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España». *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, pp. 19-20; A. CARRERAS y X. TAFUNELL: «Notas sobre la evolución de la gran empresa en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la Historia de la Empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, pp. 89-114; L. SEGRETO: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, pp. 23-25.

<sup>21</sup> B. YUN: «Crisis del Antiguo Régimen y crisis de la aristocracia», *Ayer*, n. 48, 2002, pp. 41-58; G. NÚÑEZ: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994; P. FRAILE: «La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, p. 181-192; S. COLL y G. TORTELLA: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España». *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, p. 20.

A pesar de los numerosos estudios sobre el tema, parece evidente la dificultad para constatar debidamente la existencia de espíritu empresarial en España. No solo es un problema de la historiografía europea o americana, sino que se asienta en el propio análisis de la figura del empresario, que habitualmente se ha orientado hacia la descripción de casos concretos y se ha obviado la verificación de hipótesis<sup>22</sup>. En los últimos años se han multiplicado los trabajos sobre este tema, especialmente entre los economistas e historiadores, con el objetivo de analizar la relación entre el desarrollo económico y el espíritu empresarial. Con tal fin se ha desgranado la literatura teórica existente sobre el tema y se han buscado indicadores objetivos que pudieran ser comprobados<sup>23</sup>. Llegados a este punto conviene recordar que la figura del empresario no puede reducirse «exclusivamente» a parámetros cuantitativos o fórmulas estadísticas, sino que también ocupan un papel relevante cuestiones difícilmente cuantificables: entorno familiar, formación, cultura, contexto económico y, sobre todo, libertad personal, carácter y aptitudes para la toma de decisiones<sup>24</sup>.

Cabe preguntarse si en España existe un incremento de la actividad empresarial o si, por lo menos, en las últimas décadas se ha producido este avance. Parece evidente que la figura del empresario ha mejorado su valoración en las últimas décadas del siglo xx. Si en las economías más rezagadas se vislumbra con mayor frecuencia la figura del empresario por necesidad y como forma de autoempleo, en las sociedades más avanzadas se prodiga con mayor frecuen-

---

<sup>22</sup> H. ALDRICH: «Learning Together: National Differences in Entrepreneurial Research», en D. L. SEXTON y H. LANDSTRÖM (eds.), *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*, Oxford, Blackwell Business, 2000, p. 21; J. M. VALDALISO y J. L. GARCÍA RUIZ: «El espíritu empresarial en la historia económica española», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 16.

<sup>23</sup> J. M. VALDALISO: «El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico», en A. CUERVO GARCÍA y M. A. SASTRE CASTILLO (coords.), *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, pp. 115-148; G. TORTELLA; J. L. GARCÍA-RUIZ; J. M. ORTÍZ-VILLAJOS y G. QUIROGA: *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008; J. L. GARCÍA RUIZ y P.A. TONINELLI (eds.): *The Determinants of Entrepreneurship: Leadership, Culture, Institutions*, Londres, Pickering & Chatto, 2010; G. TORTELLA y G. QUIROGA (eds.): *Entrepreneurship and Growth. An International Historical Perspective*, Hounds-mills, Palgrave Macmillan, 2012; J. M. VALDALISO y J. L. GARCÍA RUIZ: «El espíritu empresarial en la historia económica española», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 15-18.

<sup>24</sup> W. J. BAUMOL: «Preface. The Entrepreneur in History», en D. S. LANDES; J. MOKYR; y W. J. BAUMOL (eds.), *The Invention of Enterprise. Entrepreneurship from Ancient Mesopotamia to Modern Times*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

cia la aparición del empresario con una conciencia clara y propia de mejorar su situación social.

Entre 1960 y 2000 se ha detectado un crecimiento significativo en la creación de empresas, lento hasta 1970, pero relativamente importante desde la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea. Al analizar el tamaño de las empresas, se aprecia que las nuevas sociedades se constituyeron con un capital medio relativamente elevado en las primeras décadas del siglo xx. Sin embargo, comenzó a disminuir en la etapa del desarrollismo y descendió hasta niveles muy bajos en los años finales de la centuria. En esencia se advierte que la tendencia se ha inclinado hacia la existencia de numerosas pequeñas y medianas empresas en la economía española<sup>25</sup>.

Un aspecto que nos permite calibrar la presencia de empresas y empresarios es analizar el nivel de autoempleo que puede existir en un país determinado y en este caso, en España. Excepto en el Reino Unido, la tendencia ha sido descendente en los países europeos más desarrollados y concuerda con lo ocurrido en Japón y Estados Unidos. Los datos de las últimas décadas muestran que Francia y Estados Unidos mantienen una baja tasa de autoempleo, frente a Italia, que tiene una de las más altas. España ha mostrado una disposición a la baja desde 1970, año en el que contempló unas tasas relativamente elevadas de autoempleo.

En el aspecto empresarial, el desarrollo económico favorece una doble faceta que puede resultar contradictoria a primera vista. Por un lado, la presencia de empresas pequeñas y medianas muestra una trayectoria descendente conforme se alcanzan mayores cotas de desarrollo económico. La consecución de puestos laborales relevantes y altos salarios retrae al trabajador para aventurarse en proyectos empresariales. En estos casos la aversión al riesgo juega un papel esencial. Por otro lado, a partir de cierto nivel de prosperidad se aprecia el efecto contrario. Una economía en expansión y desarrollo propicia oportunidades de negocio desconocidas hasta ese momento. En este contexto surgen empresarios que se involucran en negocios que les generan un elevado nivel de autoestima tanto a nivel laboral como social o económico. Estas conductas no son fáciles de promover, puesto que las «seguridades» que otorga el Estado del Bienestar dificultan en muchas ocasiones la búsqueda de innovaciones

---

<sup>25</sup> J. L. GARCÍA RUIZ.: «Educación y espíritu empresarial en España según las fuentes estadísticas», en G. TORTELLA; J. L. GARCÍA-RUIZ; J. M. ORTÍZ-VILLAJOYOS; y G. QUIROGA, *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, pp. 72-73.

o adentrarse en proyectos empresariales. Sin embargo, las instituciones europeas, nacionales y autonómicas están incidiendo en la necesidad de promover una «cultura empresarial» más activa entre los jóvenes y en todos aquellos que comienzan a acceder al mundo laboral.

En España, algunos datos permiten ver la importancia que ha adquirido el autoempleo en el sector industrial y de servicios. Si en las décadas de 1970 y 1980 el descenso fue considerable, a partir de 1990 se aprecia un notable crecimiento generado por las expectativas que generó el ingreso en la Comunidad Económica Europea. Los datos aportados por García Ruiz son significativos. En 2000 se contabilizaban 2,5 millones de empresas, muy por debajo de Italia, que contaba con 4 millones de empresas, o de Alemania y Reino Unido, que alcanzaban la cifra de 3,5 millones cada uno. Francia, donde el empleo público es muy elevado, mantiene unos parámetros similares a los de España. La presencia de grandes empresas es reducida en Italia y España, donde cerca del 80 por 100 del empleo se encuentra en manos de las pequeñas y medianas empresas. Es cierto que suelen ser menos competitivas y productivas que las grandes, pero suponen una gran aportación al mundo social y laboral.

En buena medida, la creación de pequeñas y medianas empresas en España ha sido una respuesta a las elevadas tasas de paro registradas en las últimas décadas del siglo xx.

## EL PAPEL DE LAS REVISTAS ACADÉMICAS

Las revistas académicas son determinantes para definir un cuerpo doctrinal en cualquier materia, ya que permiten poner en contacto a los investigadores que debaten sobre un tema, de tal manera que a través del análisis y la discusión pueden discernirse cuáles son los principios fundamentales de la materia estudiada y descartar opiniones o creencias erróneas.

En la actualidad, la disciplina de Historia de la Empresa dispone de un elenco de revistas académicas que permiten dar respuesta a las preguntas formuladas por los investigadores, que dedican sus páginas a explicar el comportamiento de los empresarios y cómo éste es determinante en el futuro de la economía de un territorio.

La decana de estas revistas es *Business History Review*, ISSN: 0007-6805, edición en papel, e ISSNe: 2044-768X, edición Online que puede consultarse en

el siguiente enlace: <https://www.cambridge.org/core/journals/business-history-review>, y publica 4 números por año. Esta revista se publicó entre 1926 y 1953 bajo el título de *Bulletin of the Business Historical Society*, volúmenes 1 a 27. La *Business Historical Society* fue fundada en 1925 por Wallace B. Donham, decano de la *Harvard Business School* entre 1919 y 1942, que incluyó en 1927 la enseñanza de la Historia de la Empresa como parte del curso de Política Comercial que impartía dicha institución. En 1928 convenció a los hermanos Straus, dueños de los grandes almacenes Macy's, para dotar una Cátedra de Historia de la Empresa en memoria de su difunto padre, con lo que empezó la enseñanza autónoma y específica de esta disciplina en la *Harvard Business School*<sup>26</sup>.

La segunda revista por antigüedad es *Business History*, ISSN: 0007-6791 edición en papel, e ISSNe: 1743-7938, edición Online que puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.tandfonline.com/toc/fbsh20/current>, que publica 8 números al año, siendo el primer volumen de 1958.

Estas dos revistas son las referentes para la disciplina en el mundo anglosajón. En otros países, Italia, Francia o España, también existen revistas académicas que se dedican al estudio de la Historia de la Empresa.

En Italia, la revista de referencia ha sido *Imprese e storia*, ISSN: 1590-6264, publicada entre 1990 y 2011, aunque entre 1990 y 1998 fue publicada bajo el título de *Archivi e imprese*. Consta de 42 volúmenes, cuyos índices pueden consultarse en el siguiente enlace de la *Associazione di storia e studi sull'impresa (ASSI)*: <http://www.assi-web.it/pubblicazioni/imprese-e-storia/> y su periodicidad era semestral. Esta asociación también publica otras publicaciones relacionadas con la disciplina que asimismo puede consultar en la web de la asociación como: *Annali di storia dell'impresa*, *Monografie* y *Working paper*.

En Francia, la revista a consultar es *Entreprises et Histoire*, ISSN: 1161-2770, edición en papel, e ISSNe: 2100-9864, edición Online que puede consultarse en el siguiente enlace: <http://entrepriseshistoire.ehess.fr/>, editada por la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* desde 1992, y que publica 4 números por año. La revista es de ámbito internacional y acepta artículos en inglés o francés sobre la historia de la empresa y su gestión.

<sup>26</sup> M. KIPPING; T. KUROSAWA; y R. D. WADHWANI: «A Revisionist Historiography of Business History: A Richer Past for a Richer Future», en J. F. WILSON; S. TOMS; A. DE JONG; y E. BUCHNEA (eds.), *The Routledge Companion to Business History*, New York, Routledge, 2017, pp. 19-35.

En España, la revista decana en esta disciplina es *Revista de Historia Económica - Journal of Iberian and Latin American Economic History*, ISSN: 0212-6109, edición en papel, e ISSNe: 2041-3335, edición Online que puede consultarse en los siguientes enlaces: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1178> y en <https://www.cambridge.org/core/journals/revista-de-historia-economica-journal-of-iberian-and-latin-american-economic-history>, editada por *Cambridge University Press* y que publica 3 números al año, siendo el primer número de 1983. La siguiente revista por antigüedad es *Revista de Historia Industrial*, ISSN: 1132-7200, edición en papel, e ISSNe: 2385-3247, edición Online que puede consultarse en los siguientes enlaces: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2854> y en <http://revisites.ub.edu/index.php/HistoriaIndustrial/index>, editada por *Departament d'Història Econòmica, Institucions, Política i Economia Mundial de la Universitat de Barcelona* y que publica 3 números al año, siendo el primer número de 1992. Ya en el siglo XXI aparece varias revistas dedicadas a la disciplina. Así, *Transportes, Servicios y Telecomunicaciones [TST]*, ISSN: 0212-6109, editada por la *Fundación de los Ferrocarriles de España*, nació en 2001 con el objetivo de investigar la historia empresarial relacionada con los sectores económicos de transportes, servicios y telecomunicaciones. El contenido de la revista puede consultarse en los siguientes enlaces: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5839> y en <http://www.tstrevista.com/index.asp>, y que publica 3 números al año. La revista de *Investigaciones de Historia Económica - Economic History Research*, ISSN: 1698-6989, editada por la *Asociación Española de Historia Económica*. El contenido de la revista puede consultarse en los siguientes enlaces: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6142> y en <http://www.elsevier.es/es-revista-investigaciones-historia-economica-328>, y publica 3 números al año, siendo el primer número de 2005. Finalmente, la *Revista de Historia de la Economía y de la Empresa*, ISSN: 1887-2956, editada por el *Archivo Histórico del BBVA*. El índice de la revista puede consultarse en el siguiente enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10551>, y publicaba 1 número al año, siendo el primer número de 2007 y el último de 2018.

Por tanto, el aumento progresivo de revistas académicas dedicadas a la Historia de la Empresa permite construir un sólido cuerpo doctrinal sobre la figura del empresario, donde el debate sobre si es un innovador o explotador cada vez quedará más claro a favor del primer término. Para asegurar el crecimiento económico a largo plazo, y aumentar el nivel de vida de la sociedad, cada vez es más necesario que el empresario sea emprendedor y a su vez innovador.

## EL EMPRESARIO, ¿UN NUEVO SUJETO HISTÓRICO?

Desde hace algunos años, la historiografía española, siguiendo lo ocurrido en otras tradiciones historiográficas próximas, como la francesa o la británica, ha dedicado una atención especial a la biografía<sup>27</sup>. Mientras en los años sesenta o en los setenta hubo un interés generalizado por el colectivo o las instituciones, en gran medida influenciado por la perspectiva marxista, poco a poco el individuo fue ganando peso como objeto de estudio. Pero no ya a la manera de como se había hecho en la historiografía tradicional, es decir, fijándose en los grandes emperadores, reyes o mandatarios como los únicos protagonistas de la historia, sino como personajes representativos de una época, de un momento concreto o de un ámbito de la vida económica y social determinada. Sin duda, la influencia del liberalismo, y, por ende, del individualismo, animó a muchos historiadores a recuperar al individuo como objeto de estudio. Con la novedad de que muchas veces ese individuo ni siquiera había sido un gran personaje y estaba prácticamente olvidado y ausente de los manuales de historia. Para esta nueva historiografía eso ya no importaba, porque lo relevante, como se ha dicho, venía a ser su representatividad dentro de un momento y una sociedad determinados. Las librerías y las bibliotecas empezaron a llenarse de biografías muy distintas, de manera que hoy es el día en que el género biográfico, dentro de la historiografía española, goza de enorme salud y aceptación del público, incluso con algunos trabajos de académicos que se han convertido en auténticos best-sellers, como ciertos libros del modernista Manuel Fernández Álvarez, por ejemplo, sobre las biografías de Carlos V y Felipe II.

Pues bien, este interés por la biografía no se ha limitado sólo al mundo político, sino que ha alcanzado otros ámbitos hasta hace poco inexplorados. Y aquí es precisamente donde debemos situar las biografías de los empresarios. Lo que nos lleva, al margen de lo dicho hasta ahora, a otra reflexión, ya que durante mucho tiempo la figura del empresario había estado denostada. Desde una perspectiva marxista, el empresario no dejaba de ser un explotador de los trabajadores que se quedaba con las plusvalías de su trabajo y se enriquecía a su costa, manteniéndoles en niveles prácticamente de subsistencia. Evidentemente, el Estado del Bienestar y el propio bienestar industrial vinieron a

<sup>27</sup> I. BURDIEL.: «La dama de blanco. Notas sobre la biografía histórica», en I. BURDIEL y M. PÉREZ LEDESMA (coords.), *Liberales, agitadores y conspiradores. Biografías heterodoxas del siglo XIX*, Madrid, Espasa Calpe, 2000, pp. 17-48; V. M. NÚÑEZ GARCÍA: «La biografía como género historiográfico desde la Historia Contemporánea Española», *Erebea*, n. 3, 2013, pp. 203-226.

mejorar sensiblemente estas condiciones de vida, pero de ahí a mantener una visión positiva del empresario iba aún un trecho. Con la caída del muro de Berlín y la descomposición del bloque comunista, algunos investigadores perdieron la fe en las virtudes de las economías planificadas y volvieron a dirigir la vista hacia el mercado y la teoría económica burguesa. Ahí se encontraron con la historiografía anglosajona, que nunca abandonó esta perspectiva. Es más, desde que en 1911 Schumpeter expuso su teoría del desarrollo económico en la que el empresario tenía el papel de actor principal, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña se mantuvo una tradición historiográfica fiel a estos planteamientos<sup>28</sup>.

En el caso español, además, la figura del empresario quedó aún más desprestigiada por dos circunstancias. Primero, porque un elevado número de grandes empresarios fueron adeptos al régimen de Franco y, por tanto, fueron considerados colaboradores de la dictadura<sup>29</sup>. Y, segundo, porque durante la transición, muchas empresas entraron en quiebra, cerraron su negocio y dejaron en la calle a numerosos trabajadores. Es lo que pasó, por ejemplo, en las zonas más afectadas por la crisis industrial de los años setenta, como en el País Vasco. En esta comunidad autónoma, además, el empresariado se vio estigmatizado por la banda terrorista ETA y por la izquierda abertzale, cómplice de los secuestros, extorsiones y asesinatos de empresarios<sup>30</sup>. De manera que la figura del empresario no sólo quedó desprestigiada, sino que incluso fue desacreditada por determinados sectores de la población. Situación que, por otro lado, entraña en contradicción, lógicamente, con ese avance hacia la democratización política del país que se estaba produciendo en esos años.

En los últimos lustros, sin embargo, se ha producido un giro importante en la percepción del empresario. Incluso, muchas veces se recurre a un término nuevo, quizás más neutro y más alejado de esa simbología construida a partir de la Primera Revolución Industrial, como es el emprendedor. Término de reminiscencia schumpeteriana que incide más en el ingenio, en la innovación o en la iniciativa que en la propiedad de los medios de producción, como

<sup>28</sup> G. TORTELLA: «Prólogo», en E. TORRES (dir.), *Cien empresarios españoles del siglo xx*, Madrid, Lid, 2000, pp. 13-14.

<sup>29</sup> M. GONZÁLEZ PORTILLA y J. M. GARMENDIA: *La posguerra en el País Vasco*, San Sebastián, Kriesel, 1988; J. M. LORENZO ESPINOSA: *Dictadura y dividendo*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989; G. SÁNCHEZ RECIO y J. TASCÓN (eds.): *Los empresarios de Franco*, Barcelona, Crítica, 2003.

<sup>30</sup> J. URRUTIA (coord.): *La bolsa y la vida*, Madrid, La esfera de los libros, 2018.

señalaba el marxismo. De todos modos, se opte por un término u otro, el hecho cierto es que la historiografía española es cada vez más abundante en las biografías individuales de empresarios o en los diccionarios de empresarios. Desde *Cien empresarios españoles del siglo XX* (E. Torres, dir.) (2000), hasta los referidos a diferentes comunidades autónomas o zonas geográficas (Cataluña, Valencia, Madrid, Andalucía o Menorca). O las biografías de empresarios contenidas en el *Diccionario Biográfico Español* de la Real Academia de la Historia. Todo lo cual denota, a todas luces, no sólo el cambio que se ha producido en la percepción social del empresario en la actualidad, sino también el interés por parte de los historiadores económicos por unos sujetos históricos hasta hace poco ignorados.

## CONCLUSIONES

La difusión y asentamiento de la asignatura de Historia de la Empresa facilita la transmisión de una cultura emprendedora entre los alumnos. La transmisión de su nacimiento como materia docente, el ámbito de su aparición, los alumnos a los que iba dirigida, así como las principales aportaciones bibliográficas que realizaron los grandes maestros que la impartieron, hacen de ella una herramienta fundamental para desarrollar la iniciativa empresarial entre los estudiantes de los diversos Grados de las Facultades de Economía y Administración de Empresas.

En esta línea, conocer y analizar la trayectoria vital de empresarios permite incorporar experiencias y situaciones en la organización empresarial. Este conjunto de acciones enriquece la toma de decisiones en la empresa, puesto que las personas las adoptan en circunstancias concretas muy complejas, independientemente de variables o estructuras organizativas. Por otra parte, esta inmersión en las biografías de empresarios facilita un acercamiento a la realidad económica, puesto que la comprensión de los éxitos y fracasos, supone asumir los vaivenes propios de la actividad empresarial. Esta situación impide que el alumno tenga una visión estática del proceso económico y de las sociedades mercantiles, por grandes o pequeñas que éstas sean. En otro orden de cosas, el estudio de las empresas y sus creadores suministra conocimientos para integrar las reflexiones teóricas de los economistas con las experiencias desarrolladas en ámbitos concretos. A su vez, es necesario analizar no sólo el marco teórico general, sino también la estructura organizativa de las empresas, sus distintas áreas y las innovaciones experimentadas a lo largo

de su existencia. Asimismo, resulta de vital importancia un acercamiento a las revistas académicas relacionadas con la Historia de la Empresa. La lectura de artículos seleccionados y el estudio de figuras empresariales pueden servir para establecer modelos y pautas en iniciativas emprendedoras.

Por último, la asignatura de la Historia de la Empresa (con sus múltiples y variadas tentativas) proporciona un sentido crítico indispensable en el ejercicio de la tarea profesional. Toda la variedad de experiencias (biografías, coloquios con empresarios, conferencias de expertos académicos, etc.) supone un aprendizaje indispensable para desarrollar las capacidades del alumno en el proceloso mundo empresarial.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE, J.; BERNAL, A. M., et. al.: *Compañía Sevillana de Electricidad. Cien años de historia*, Sevilla, Fundación Sevillana, 1994.
- ALDRICH, H.: «Learning Together: National Differences in Entrepreneurial Research», en D. L. SEXTON y H. LANDSTRÖM (eds.), *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*, Oxford, Blackwell Business, 2000, pp. 5-25.
- ANES, R. y OTAZU, A.: *El Banco Herrero: 75 años de historia, 1912-1987*, Oviedo, Banco Herrero, 1987.
- BAUMOL, W. J.: «Preface. The Entrepreneur in History», en D. S. LANDES; J. MOKYR; y W. J. BAUMOL (eds.), *The Invention of Enterprise. Entrepreneurship from Ancient Mesopotamia to Modern Times*, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- BERNAL, A. M. (dir.): *El empresariado andaluz en perspectiva histórica*, Sevilla, Escuela Andaluza de Economía, 2010.
- BURDIEL, I.: «La dama de blanco. Notas sobre la biografía histórica», en I. BURDIEL y M. PÉREZ LEDESMA (coords.), *Liberales, agitadores y conspiradores. Biografías heterodoxas del siglo XIX*, Madrid, Espasa Calpe, 2000, pp. 17-48.
- CANNADINE, D.: «El presente y el pasado en la Revolución Industrial Inglesa, 1880-1990», *Debats*, n. 13, 1985, pp. 74-94.
- CARRERAS, A. y TAFUNELL, X: «Notas sobre la evolución de la gran empresa en España», en G. NÚÑEZ, L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la Historia de la Empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, pp. 89-114.

- «La gran empresa en la España contemporánea: entre el Mercado y el Estado», en F. COMÍN y P. MARTÍN (eds.), *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996, pp. 73-92.
  - «Spain: Big Manufacturing firms between state and market, 1917-1990», en A. D. CHANDLER Jr.; F. AMATORI y T. HIKINO (eds.), *Big Business and the Wealth of Nations*, New York, Cambridge University Press, 1997, pp. 277-304.
- CASTELLANO, T.: «Primer Seminario español sobre la Historia de las Empresas», *Revista de Historia Económica*, n. 9, 1991, pp. 403-405.
- COLL, S. y TORTELLA, G.: «Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España», *Información Comercial Española*, n. 708-709, 1992, pp. 13-24.
- COMÍN, F. y MARTÍN, P. (eds.): *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996.
- FORCADELL, C.: «Historiografía regional y local en los siglos XIX y XX: algunas reflexiones generales», *Segundo Coloquio sobre Historia de La Rioja*, Logroño, Universidad de La Rioja, 1986, pp. 251-260.
- FRAILE, P.: «La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 181-192.
- FUENTES QUINTANA, E.: *El modelo de economía abierta y el modelo castizo en el desarrollo económico de la España de los años 90*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1995.
- GARCÍA RUIZ, J. L.: «Educación y espíritu empresarial en España según las fuentes estadísticas», en G. TORTELLA; J. L. GARCÍA-RUIZ; J. M. ORTÍZ-VILLAJOYOS; y G. QUIROGA, *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, pp. 59-109.
- GARCÍA RUIZ, J. L. y TONINELLI, P. A. (eds.): *The Determinants of Entrepreneurship: Leadership, Culture, Institutions*, Londres, Pickering & Chatto, 2010.
- GARCÍA SANZ, A.: «Empresarios en la España del Antiguo Régimen: ganaderos trashumantes, exportadores de lana y fabricantes de paños», en F. COMÍN y P. MARTÍN (eds.), *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996, pp. 93-114.
- GARRUÉS, J.; RUBIO, J. A.; y HERNÁNDEZ, S.: «Empresarios y redes empresariales en la Andalucía contemporánea», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, pp. 107-140.
- GONZÁLEZ PORTILLA, G. y GARMENDIA, J. M.: *La posguerra en el País Vasco*, San Sebastián, Kriselu, 1988.

MARTÍN (eds.), *La empresa en la historia de España*, Madrid, Civitas, 1996, pp. 93-114.

KIPPING, M.; KUROSAWA, T.; y WADHWANI, R. D.: «A Revisionist Historiography of Business History: A Richer Past for a Richer Future», en J. F. WILSON; S. TOMS; A. DE JONG; y E. BUCHNEA (eds.), *The Routledge Companion to Business History*, New York, Routledge, 2017, pp. 19-35.

LÓPEZ, S.: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1995, pp. 45-69.

LORENZO ESPINOSA, J. M.: *Dictadura y dividendo*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

MONTAÑÉS, E.: «Simulaciones de Historia de la Empresa: una posibilidad didáctica para la Historia Económica», en L. GARRIDO GONZÁLEZ, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 153-163.

NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.): *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994.

NÚÑEZ, G.: «Introducción», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994.

NÚÑEZ GARCÍA, V. M.: «La biografía como género historiográfico desde la Historia Contemporánea Española», *Erebea*, n. 3, 2013, pp. 203-226.

PÉREZ PICAZO, M. T. y CARMONA BADÍA, J.: «La Historia Económica de la Empresa», en *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, 1994, pp. 11-22.

SÁNCHEZ RECIO, G. y TASCÓN, J. (eds.): *Los empresarios de Franco*, Barcelona, Crítica, 2003.

SEGRETO, L.: «De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, pp. 17-37.

TORRE, J. de la y GARCÍA-ZÚÑIGA, M.: «Instituciones y “empresarialidad” en el norte de España, 1885-2010», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, p. 141-170.

TORRES, E.: *Catálogo de publicaciones sobre la historia empresarial española de los siglos XIX y XX*, Madrid, Fundación Empresa Pública, Documento de Trabajo 9301, 1993a.

— «La historia empresarial en España: realidades y perspectivas», *Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica*, San Sebastián, s. e., 1993b.

- TORRES, E. y PUIG, N.: «Panorama general de la historia empresarial en España», en G. NÚÑEZ y L. SEGRETO (comps.), *Introducción a la historia de la empresa en España*, Madrid, Abacus, 1994, pp. 39-65.
- TORTELLA, G.: *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza, 1994.
- TORTELLA, G.: «Prólogo», en E. TORRES (dir.), *Cien empresarios españoles del siglo XX*, Madrid, Lid, 2000, pp. 13-14.
- TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOUS, J. M.; y QUIROGA, G.: *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008.
- TORTELLA, G. y QUIROGA, G. (eds.): *Entrepreneurship and Growth. An International Historical Perspective*, Hounds-mills, Palgrave Macmillan, 2012.
- URRUTIA, J. (coord.): *La bolsa y la vida*, Madrid, La esfera de los libros, 2018.
- VALDALISO, J. M.: «Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España», *Revista de Historia Económica*, n. 11, 1993, pp. 417-433.
- «La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina», *América Latina en la Historia Económica*, n. 4, 1997, pp. 103-132.
- «El juego, los jugadores... y las reglas. Aproximaciones didácticas a la Historia Económica de la Empresa», en L. GARRIDO GONZÁLEZ, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 117-133.
- «El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico», en A. CUERVO GARCÍA y M. A. SASTRE CASTILLO (coords.), *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, pp. 115-148.
- VALDALISO, J. M. y GARCÍA-RUIZ, J. L.: «El espíritu empresarial en la historia económica española», *Revista de Historia Industrial*, n. 51, 2013, pp. 15-18.
- VALDALISO, J. M. y LÓPEZ, S.: *Historia Económica de la empresa*, Barcelona, Crítica, 2007.
- VELARDE, J.: «Notas sobre el estilo castizo de la economía española», en E. FUENTES QUINTANA (dir.), *Economía y economistas españoles*, VI, Barcelona, Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores, 1999, pp. 893-939.
- YUN, B.: «Crisis del Antiguo Régimen y crisis de la aristocracia», *Ayer*, n. 48, 2002, pp. 41-58.

ZAPATA BLANCO, S.: «Las clases prácticas de Historia Económica de la Empresa. Una experiencia», en L. GARRIDO GONZÁLEZ, *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 2001, pp. 135-152.

# **LA REVISTA UNES EN EL CONTEXTO DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ENTORNO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE Y EL PATRIMONIO CULTURAL**

*Guadalupe Romero Sánchez*

Universidad de Granada

*Maria de la Encarnación Cambil Hernández*

Universidad de Granada

**Resumen:** en el presente texto analizamos la publicación de artículos científicos y didácticos vinculados con la disciplina histórico-artística y el patrimonio cultural. Para ello hemos revisado los índices de las principales revistas de carácter anual y semestral de Didáctica de las Ciencias Sociales de nuestro país, presentes en la base de datos CINDOC del CSIC. Una vez analizadas hemos realizado una tabla comparativa y unas gráficas que nos han ayudado a entender la presencia de estas temáticas en dichas revistas, extrayendo una serie de conclusiones que consideramos de interés.

## **INTRODUCCIÓN**

En la base de datos DICE (Difusión y Calidad Editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se recogen un total de 9 títulos integrados en la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ellas 5 están totalmente vinculadas a este área como son *Clío; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Íber; Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Tavira y Tendencias Pedagógicas* en su versión impresa y electrónica. Las restantes además incluyen otras áreas de conocimiento como son *Con-Ciencia Social*, que integra investigaciones re-

lacionadas con la Didáctica y la Organización Escolar; *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, cuyo doble perfil se puede sobreentender de su título; *Didáctica Geográfica*, que integra estudios de Geografía Física y su didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales; y *Radio y Educación de adultos*, vinculada también a la teoría a la historia de la educación.

Otra revista no integrada específicamente en este campo en la base de datos mencionada pero vinculada también a la Didáctica de las Ciencias Sociales es, por citar algún otro ejemplo, *Aula. Historia Social*, editada por la Fundación Instituto de Historia Social y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Por su parte, la revista *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, por su juventud aún no aparece registrada en DICE pero se añade al catálogo de revistas del área; en ella será en la que nos centraremos especialmente, aunque para situarla en contexto vamos a hacer una pequeña reseña de cada una de ellas.

#### *Clío. History and History Teaching*

(<http://clio.rediris.es/>)

Se trata de una publicación anual en formato electrónico y abierto editada desde 1998 y con sede en Valencia. Cuenta con una edición colegiada integrada por Chimo Soler, Luis A. Ortega Ruiz y María Pilar Rivero. Proyecto inserto en la RedIris, presenta una publicación versátil, atractiva y dinámica en cuya web, además de los artículos científicos de cada número editado, se pueden acceder a numerosos recursos seleccionados para la enseñanza de la disciplina científica. Consta de dos secciones bien diferenciadas: la edición de artículos científicos y las presentaciones y reseñas a manera de colofón.

#### *Enseñanza de las Ciencias Sociales*

(<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>)

Dirigida por Joan Pagès y Joaquín Prats, se trata de una revista anual con un embargo temporal de los textos, aunque posteriormente son de acceso abierto, que nace en el año 2002 y que está especialmente dedicada a la investigación en Didáctica de la Geografía y la Historia, así como a las Ciencias Sociales en general. Como objetivos se propone dar a conocer los trabajos de investigación que se realizan en el área, profundizar en la base teórica y práctica de dichos trabajos y presentar nuevas líneas y nuevos temas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales. Todo ello con la finalidad de contribuir a la fundamentación y a la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cons-

ta de 4 secciones: Editorial; Investigación Didáctica; Debates e Información Bibliográfica y Noticias.

***Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia***

(<https://www.grao.com/ca/productes/revistes?c=IBE>)

Se trata de una revista trimestral de acceso restringido a sus suscriptores. Con una edición muy cuidada y atractiva y con secciones que varían en función de los intereses del monográfico en cuestión pero donde tiene un peso importante la investigación, además del debate científico y la reflexión, del desarrollo de ideas prácticas para la docencia en Didáctica de las Ciencias Sociales y las recensiones bibliográficas.

***Tavira***

([http://www2.uca.es/revista/tavira/tav\\_inde.htm](http://www2.uca.es/revista/tavira/tav_inde.htm))

Aunque se integra dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales se trata de una revista multidisciplinar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Revista de periodicidad bienal e impresa, restringida a sus suscriptores. Con 12 números editados desde 1984 hasta 1995, actualmente no tiene continuidad.

***Tendencias Pedagógicas***

(<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>)

Dirigida por Bianca Thoilliez y adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid. Apareció por primera vez en el año 1994, en formato papel y con periodicidad anual, no obstante se reformó en el año 2000 publicándose desde entonces en formato abierto digital, y con periodicidad semestral. Aborda temáticas de los campos relacionados con la Didáctica y Organización Escolar, la Teoría e Historia de la Educación y los Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La revista tiene como principal objetivo publicar investigaciones, estudios, ensayos críticos y experiencias sobre educación y pedagogía.

***Con-Ciencia Social***

([http://www.fedicaria.org/quees\\_conc\\_social.htm](http://www.fedicaria.org/quees_conc_social.htm))

Se trata de una publicación anual editada por FEDICARIA (asociación de carácter restringido e independiente que aspira a tener presencia pública, estando integrada por profesores de todos los niveles de enseñanza). Entre

las acciones de esta asociación destaca la publicación del anuario que puede considerarse el principal medio de expresión de la federación. Además de la editorial, la revista se estructura en varios apartados; el grueso lo constituyen dos secciones centrales: Tema del año y Pensando sobre...; un segundo bloque es el dedicado a la Reseña y la Crítica de Libros, y un tercero vinculado a Informaciones y Noticias.

***Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales***

(<https://ojs.uv.es/index.php/dces>)

Dirigida por Rafael Valls Montés y adscrita al departamento homónimo de la Universidad de Valencia, la revista *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* nació en el año 1989 con la finalidad de convertirse, según se extrae de la información contenida en su web, en una plataforma para difundir e intercambiar experiencias, investigaciones e innovaciones relacionadas con estas áreas de conocimiento. Se trata de una de las revistas de periodicidad anual más antiguas dedicadas a este campo, aunque en los dos primeros años de existencia se publicaron dos números por año. Desde el año 2016 su publicación vuelve a ser semestral contando con una edición digital además de la versión en papel.

***Didáctica Geográfica***

(<http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica>)

Dirigida por María Jesús Marrón Gaite de la Universidad Complutense de Madrid y editada por el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Con periodicidad anual, sus objetivos están orientados a colaborar a la mejora de la enseñanza de la Geografía a través de las investigaciones realizadas en este campo y las innovaciones didácticas experimentadas en el aula. La revista, de acceso libre, se articula en varias secciones: Presentación, Artículos (que es la más destacada), Noticias de Interés y Reseñas Bibliográficas.

***Radio y Educación de personas adultas y nuevas tecnologías***

(<http://www.radioecca.net/boletin/>)

Se trata de un boletín editado desde 1986 en Las Palmas de Gran Canarias y que al parecer no tiene continuidad, siendo el último número que figura en su web el 68 correspondiente al año 2014. Puede considerarse una revista de divulgación.

**Aula. Historia Social**

(<http://www.revistasulturales.com/revistas/73/aula-historia-social/>)

Se trata de una revista de difusión histórica dirigida fundamentalmente a la enseñanza secundaria y superior y a estudiantes de historia en general. La revista presenta en cada uno de sus números un dossier en el que se ofrece un tema, materiales de trabajo, una selección de textos literarios y una guía didáctica. Se completa con una entrevista a un historiador, una sección de debate y otra de explicación de la historia fuera de las aulas. De acceso restringido y con periodicidad semestral, está editada por la Fundación Instituto de Historia Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Valencia y dirigida por Javier Paniagua, José A. Piqueras y Joaquín Prats.

**UNES. Universidad, Escuela y Sociedad**

(<https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/index>)

La revista *UNES*, por su parte, tiene periodicidad semestral, es de acceso abierto y cuenta con edición exclusivamente electrónica. Dirigida por María de la Encarnación Cambil Hernández y Guadalupe Romero Sánchez, firmantes de este texto, y editada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. *UNES*, se plantea como una publicación interdisciplinar destinada al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La revista se estructura en cuatro bloques para los que cuentan en los dos primeros con evaluación ciega por dobles pares: Artículos de investigación científica; Innovación Docente; Entrevistas y Reseñas bibliográficas.

Las líneas temáticas sobre las que se extiende son:

- a) Ciencias Sociales y Enseñanza Obligatoria: calidad y formación del profesorado.
- b) Didáctica de la Historia.
- c) Didáctica de la Geografía.
- d) Espacios museográficos y educación.
- e) Ciudad y proyección educativa.
- f) Artes plásticas: propuestas didácticas.
- g) Gestión patrimonial y educación.
- h) Paisaje: su valor educativo.
- i) Patrimonio y su conexión en la enseñanza.
- j) Educación en valores e interculturalidad.

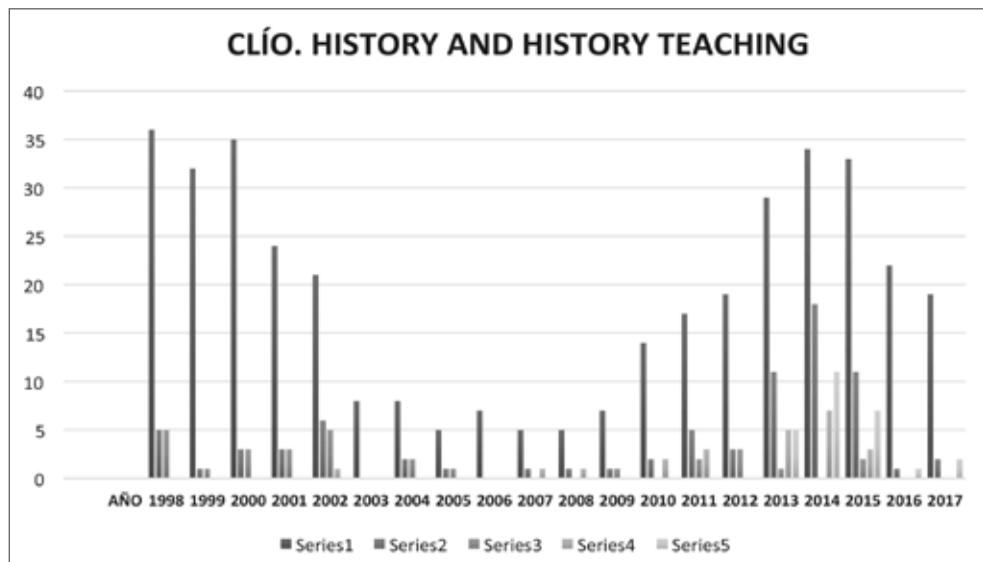
## LA PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA HISTORIA DEL ARTE Y DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LAS REVISTAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para este análisis nos detendremos en aquellas revistas de tirada nacional y/o de acceso abierto que aún se editan periódicamente en nuestro país, que figuran en la base de datos DICE (a excepción de *UNES*), que son anuales o semestrales (para facilitar el análisis comparativo) y que no son divulgativas. Además, del listado hemos excluido la revista *Didáctica Geográfica*, por centrarse en esta área de conocimiento y *Tendencias Pedagógicas*, por abordar de manera genérica cuestiones relacionadas con la Historia de la Educación, la Didáctica y Organización Escolar y Pedagogía, principalmente, y en las que, a priori, no vamos a encontrar contenido histórico-artístico o patrimonial o su vertiente disciplinar o educativa. En este sentido, las revistas incluidas en nuestro análisis son *Clio; History and History Teaching; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; y UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*.

### *Clio. History and History Teaching*

Esta revista es una excepción dentro de este conjunto de revistas científicas pues incluye de una manera más clara la presencia y tratamiento de la historia del arte en el ámbito de la didáctica. De hecho, en su portal web se diferencia una sección propia de Historia del Arte con comentarios de obras y temas y artículos vinculados a esta disciplina científica. Debemos precisar que desde su aparición en 1998 hasta el año 2002 se publicaron una media de 6 volúmenes al año (28 números en total), siendo sus publicaciones de carácter más divulgativo, dando paso progresivamente a una revista anual de cariz de investigación y de didáctica, entre otras tipologías.

Por otro lado, esta revista es la que muestra mayores transformaciones internas en cuanto a la organización de los textos editados. Hasta el año 2008 (número 34) los textos se presentaban de manera unitaria, sin embargo, en el número 35 se divide su contenido en tres secciones: Historia, Didáctica y Presentaciones y reseñas; aunque en el siguiente volumen la clasificación se restringe a Artículos y Reseñas, teniendo desde entonces un perfil más claramente vinculado a la didáctica y a la educación. La división final en secciones se contemplará a partir del número 37 cuando encontramos un grupo de secciones más o menos estable, aunque no todas aparecen en todos los volúmenes, y que, con variantes, se fija en la siguiente estructura: Artículos; Didáctica; Experiencias en el Aula y Recursos Electrónicos. En cuanto al número de textos incluidos por revista

Tabla 1. Evolución de los artículos publicados por *Clío*.

Fuente: elaboración propia.

también hay mucha disparidad, ya que sin contar los 5 primeros años de existencia en los que se publicaron diferentes volúmenes anuales, contabilizamos unos márgenes muy cambiantes que van desde los 5 artículos publicados en 2005, 2007 y 2008, a los 34 y 33 editados en 2014 y 2015 respectivamente.

Ahora bien, centrándonos en el tema que nos ocupa, si observamos el gráfico podemos darnos cuenta de una manera más directa de la presencia de la Historia del Arte, del Patrimonio Cultural y de sus didácticas en relación a la totalidad de publicaciones de la revista. Debemos precisar que debido a la evolución que ha sufrido la propia disciplina histórico-artística en las últimas décadas en cuanto a la valoración de otro tipo de patrimonios que han ampliado los conceptos y fundamentos del arte y de la cultura en su objeto de estudio, estas transformaciones se hacen visibles también en los intereses de los investigadores e investigadoras, reflejados en los títulos de los textos. No obstante, hemos querido hacer una distinción entre los artículos de Historia del Arte, los de Didáctica de la Historia del Arte y los de Didáctica del Patrimonio Cultural, que son los tres subgrupos en los que hemos dividido la investigación de los contenidos histórico-artísticos y culturales y su aplicación didáctica.

De este modo, lo primero que llama la atención es que de la totalidad de textos publicados cada año en la revista *Clío, History and History Teaching* un

porcentaje muy pequeño se relacionan con estas temáticas, siendo la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales (con especial peso de las disciplinas tradicionales) las temáticas predominantes, aunque también se incluyen textos específicos de Filosofía, Política, Literatura, Fuentes o Historiografía. Los años en los que se observa una mayor producción científica relacionada con los tres subgrupos de análisis es en 2013, 2014 y 2015, no obstante, a partir de ese momento hay de nuevo un descenso significativo, sin poder precisar las razones que lo motivan. También es llamativo reseñar que hasta el año 2007 los artículos publicados se corresponden exclusivamente a Historia del Arte, habiendo solo un texto de Didáctica de la Historia del Arte en el número de 2002; esta tendencia se revierte a partir de ese año cuando las publicaciones relacionadas con la Didáctica primarán sobre los estudios disciplinares, primero centradas en la Didáctica de la Historia del Arte y a partir de 2013 en la Didáctica del Patrimonio Cultural. A nivel global, de entre los 380 textos publicados por la revista, un total de 77 pertenecen a los tres subgrupos de análisis.

### *Enseñanza de las Ciencias Sociales*

Esta revista se divide en cinco secciones que se mantienen a lo largo del tiempo: Investigación Didáctica; Historia y Epistemología de las Ciencias Sociales; Debates; Innovaciones Didácticas e Información Bibliográfica y Noticias. Sin tener en cuenta esta última sección hemos centrado nuestra atención en el

Tabla 2. Evolución de los artículos de *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.



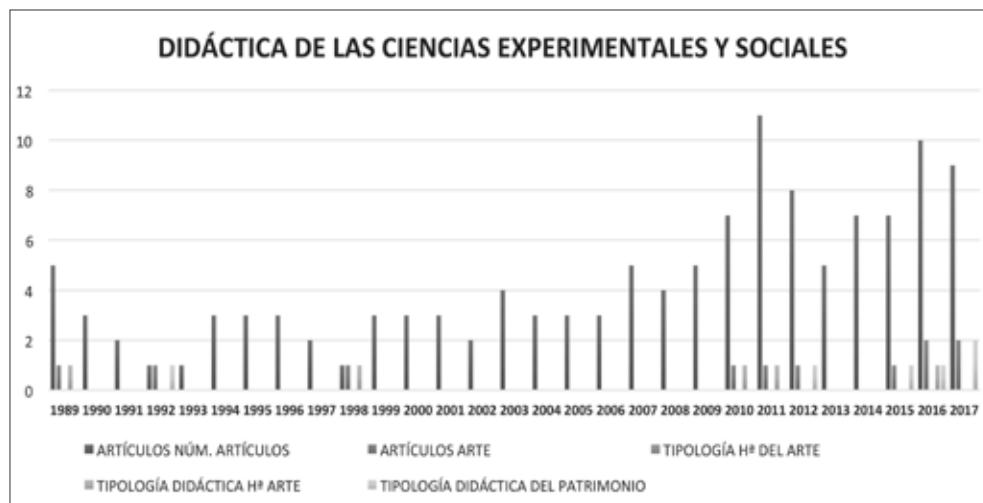
Fuente: elaboración propia.

resto del volumen, cuyos resultados son visibles en la tabla relacionada. En ella puede verse cómo de la totalidad de artículos publicados solo una mínima parte está relacionada con la Didáctica de la Historia del Arte y con la Didáctica del Patrimonio Cultural, siendo los textos relacionados con la Historia del Arte inexistentes, siendo lo lógico dado el cariz educativo de la revista, lo que también ocurrirá en las siguientes. A nivel global de los 172 textos publicados por la revista un total de 16 pertenecen a los tres subgrupos de análisis.

### *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*

Aquí se publican únicamente artículos relacionados con estas áreas disciplinares, sin realizar mayores divisiones de contenido. Sin embargo, en los últimos años se aprecia una mayor organización temática y un mayor equilibrio entre los textos vinculados a la Didáctica de las Ciencias Experimentales y a la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo que no ocurría en los primeros años de andadura cuando la diferencia era palpable por la mayor abundancia de textos relacionados con el primer bloque. Debemos aclarar que para realizar nuestro análisis hemos excluido los artículos relacionados con la Didáctica de las Ciencias Experimentales, por tanto, en la tabla realizada sobre esta revista en el número totales de artículos solo figuran los de Didáctica de las Ciencias Sociales para de esta manera poder realizar una comparativa mejor con el resto de revistas.

Tabla 3. Evolución de los artículos de *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.



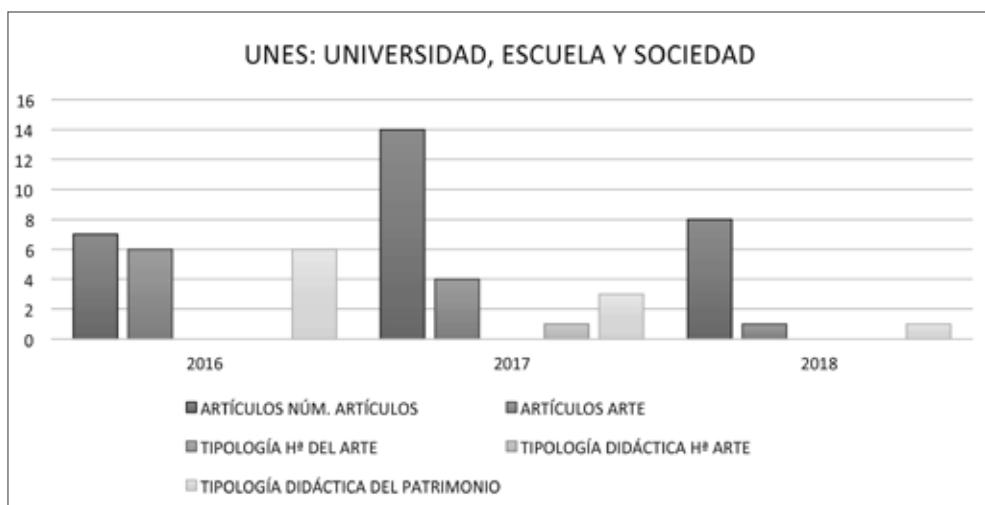
Fuente: elaboración propia.

A modo de análisis podemos decir que los textos relacionados con los tres subgrupos de análisis son meramente anecdóticos, de hecho desde su fundación en 1989 hasta el año 2010 solo se habían publicado 3 textos de este perfil, dos de Didáctica de la Historia del Arte y uno de Didáctica del Patrimonio Cultural. A partir de este año se advierte una presencia mayor de estos contenidos, habiendo equilibrio entre estos dos subgrupos. A nivel global de los 126 textos publicados de Didáctica de las Ciencias Sociales por la revista un total de 11 pertenecen a los tres subgrupos de análisis.

#### *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*

A pesar de su juventud, muestra una tendencia interesante en relación a la presencia de investigaciones relacionadas con estos subgrupos de análisis, aunque también tiene cabida otras investigaciones relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales. En estructura la revista se divide en 5 secciones: Artículos; Experiencia Docente e Innovación Educativa; Entrevistas y Reseñas, de las cuales las dos últimas no se han tenido en cuenta a la hora de realizar el estudio. A nivel global de los 29 textos publicados por la revista un total de 11 pertenecen a los tres subgrupos de análisis, lo que, como advertimos con anterioridad, es muy interesante y denotan una línea de actuación para el futuro como referente en este campo.

Tabla 4. Evolución de los artículos de *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*.



Fuente: elaboración propia.

## **REFLEXIÓN FINAL**

La producción de las revistas científicas es un reflejo de los intereses de los investigadores y grupos de investigación en el área al que se dirigen. En sus líneas editoriales priman una serie de temáticas frente a otras; no obstante, el resultado final suele mostrar los avances en el mundo de la investigación, así como las tendencias o modas mezcladas con las posturas más tradicionales. En lo relativo a la Historia del Arte podemos apreciar cómo a nivel didáctico y educativo su presencia en las revistas sujetas a análisis ha sido muy pobre, a excepción de *Clio*, aunque con mayor incidencia en las primeras décadas (ver anexo 1). Esta presencia se ampliará al dar cabida en el concepto de patrimonio no solo los elementos histórico-artísticos sino también un gran espectro de bienes culturales, desde los elementos arqueológicos a los inmateriales. Es así como vemos un repunte de la presencia de artículos relacionados con el patrimonio cultural a partir de la primera década del siglo XXI, no obstante, y a pesar de que celebramos este hecho, no debemos olvidar que la disciplina histórico-artística tiene una serie de valores y características propias que no deben difuminarse en el conjunto de los elementos patrimoniales actuales y que requieren que sigamos profundizando en sus posibilidades educativas desde la innovación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

(En esta sección se recogen únicamente las referencias y el enlace web de las revistas que han sido objeto de análisis)

*Aula. Historia Social.* Disponible en: <http://www.revistasulturales.com/revis-tas/73/aula-historia-social/>.

*Clio. History and History Teaching.* Disponible en: <http://clio.rediris.es/>.

*Con-Ciencia Social.* Disponible en: [http://www.fedicaria.org/quees\\_conc\\_social.htm](http://www.fedicaria.org/quees_conc_social.htm).

*Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.* Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces>.

*Didáctica Geográfica.* Disponible en: <http://www.age-geografia.es/didacticageogra-fica/index.php/didacticageografica>.

*Enseñanza de las Ciencias Sociales.* Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>.

Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Disponible en: <https://www.grao.com/ca/productes/revistes?c=IBE>.

Radio y Educación de personas adultas y nuevas tecnologías. Disponible en: <http://www.radioecca.net/boletin/>.

Tavira. Disponible en: [http://www2.uca.es/revista/tavira/tav\\_inde.htm](http://www2.uca.es/revista/tavira/tav_inde.htm).

Tendencias Pedagógicas. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>.

UNES. Universidad, Escuela y Sociedad. Disponible en: <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/index>.

## ANEXO

Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
1998	0	5	1	Las fortalezas medievales	Luis A. Ortega Ruiz	H <sup>a</sup> del Arte
	1	8	3	El arte rupestre	María Pilar Rivero Gracia	H <sup>a</sup> del Arte
				Arte y pensamiento en el clasicismo griego: el canon y la idea	Julián Jesús Martínez López	H <sup>a</sup> del Arte
				El arte del Islam: los almohades	Luis A. Ortega Ruiz	H <sup>a</sup> del Arte
	2	5	0			
	3	5	1	El lenguaje del arte	Luis A. Ortega Ruiz	H <sup>a</sup> del Arte
	4	7	0			
	5	6	0			
1999	6	6	0			
	7	5	0			
	8	5	1	Espacio y tiempo en el Renacimiento: Il Saggiatore (Galileo), y la Escuela de Atenas (Rafael)	Julián Jesús Martínez López	H <sup>a</sup> del Arte
	9	6	0			
	10	5	0			
	11	5	0			
2000	12	5	0			
	13	5	0			
	14	5	0			
	15	4	0			
	16	4	1	Apuntes musicales en torno a la figura de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez	Pedro Bonet	H <sup>a</sup> del Arte
	17	5	2	El exilio español en Francia a través de los trazos de Josep Bartolí: los campos	Eloísa Nos Aldás	H <sup>a</sup> del Arte
				La ciudad de S.M. de Tucumán en la segunda mitad del siglo XVIII: la construcción del espacio	Romina Zamora	H <sup>a</sup> del Arte
	18	4	0			
	19	3	0			
2001	20	6	3	La exploración de las fuentes de la luz: Remedios Varo	Carmen V. Vidaurre Arenas	H <sup>a</sup> del Arte

Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				Tres obras de Remedios Varo comentadas	Anna Otero	H <sup>a</sup> del Arte
				La decoración en el arte islámico	Elena Sarnago Notivoli	H <sup>a</sup> del Arte
21	4	0				
22	4	0				
23	4	0				
24	6	0				
2002	25	5	1	La aportación del exilio republicano español al cine mexicano	Juan Rodríguez	H <sup>a</sup> del Arte
	26	5	2	Gladiator: el cine y su aplicación didáctica	Roberto Lérida Lafarga, Alberto García Beguería	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				La perspectiva en la pintura italiana del Quattrocento	Elena Sarnago Notivoli	H <sup>a</sup> del Arte
	27	5	2	Portada románica de El Palau: Catedral de Valencia	Carmen Carrera Ibáñez	H <sup>a</sup> del Arte
				Historia de la caricatura	José Enrique Peláez Malagón	H <sup>a</sup> del Arte
	28	6	1	Comentario de El Entierro del Conde Orgaz: obra manierista de El Greco	José Enrique Peláez Malagón	H <sup>a</sup> del Arte
2003	29	8	0			
2004	30	8	2	Historia y métodos en la historiografía del arte occidental	José Enrique Peláez Malagón	H <sup>a</sup> del Arte
				Historia de la fotografía en España: un enfoque desde lo global hasta lo local	Emilio Luis Lara López	H <sup>a</sup> del Arte
2005	31	5	1	La serie «Los desastres de la guerra» de Francisco de Goya y Lucientes	José Enrique Peláez Malagón	H <sup>a</sup> del Arte
2006	32	7	0			
2007	33	5	1	Introducción a la historia de la estética	José Enrique Peláez Malagón	H <sup>a</sup> del Arte
2008	34	5	1	Historia del Arte para 2º de Bachillerato	Enrique Valdearcos Guerrero	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2009	35	7	1	La fotografía durante la Guerra de Secesión (1861-1865)	Marco Antonio Rodríguez Porcel	H <sup>a</sup> del Arte
2010	36	14	2	El potencial didáctic de la indumentaria en l'ensenyament de les ciències socials i del patrimoni	Nayra Llonch Molina	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte

## Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				El análisis de una obra de arte: Valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto	Mercedes Guillén Moliner	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2011	37	17	5	Causas y consecuencias de los Grands Travaux de Haussmann en París	Daniel Quijano Ramos	H <sup>a</sup> del Arte
				La Historia moderna a través de la historia, el arte y la literatura	María de los Ángeles Martín Gayango	H <sup>a</sup> del Arte
				El bachillerato de arte desde una didáctica de las TIC aplicada al patrimonio histórico-artístico	Carmen Tejera Pinilla	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Diseño de prueba de corrección objetiva para Arte Griego: Arquitectura	Montserrat Rovira Bach	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Análisis y comentario de la obra pictórica «Venus abrazada por Cupido» de Bronzino	Evaristo Miñana Gilabert	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2012	38	19	3	Historias con arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos Histórico-artísticos en el Bachillerato de artes	Carmen Tejera Pinilla	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				La Talaia: el alumnado adopta un monumento	Cristina Górriz de la Cal	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Trabajar, aprender y educar colaborando: una experiencia del profesorado para Historia del Arte	Francisco Javier de la Cruz Macho	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2013	39	29	11	Evocaciones gráficas de la guerra civil española y el exilio mexicano	María Luisa Hernández Ríos, María Guadalupe Tolosa Sánchez	H <sup>a</sup> del Arte
				Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los mass media y su valor didáctico	Jesús Ángel Sánchez Rivera	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte	Carmen Tejera Pinilla	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte

Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo	Miguel Ángel Suárez Suárez, Sué Gutiérrez Berciano, Roser Calaf Masachs, José Luis San Fabián Maroto	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente	Esther Lozano López	Didáctica del Patrimonio Cultural
				La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: Análisis documental	Carlos Teófilo López Arroyo	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria	María de la Encarnación Cambil Hernández, Guadalupe Romero Sánchez	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Propuesta de trabajo de Historia del Arte para los programas de cualificación profesional inicial	Pedro Antonio Amores Bonilla	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Mi ciudad: suma de culturas	Lorenzo Mur Sangrá	Didáctica del Patrimonio Cultural
				La difusión y puesta en valor del patrimonio: una apuesta del aula de patrimonio cultural de la universidad de Cantabria	Isabel Cofiño Fernández	Didáctica del Patrimonio Cultural
				La producción pictórica de Xaime Quessada: un recurso didáctico para el estudio de la historia del arte contemporáneo	Diana Martínez Castro	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Casas y Torres de la Huerta de Alicante (Cuaderno didáctico)	Antonio Campos Pardillos	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2014	40	34	18	La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro	José María Cuenca López, Miriam José Martín Cáceres, Alex Ibáñez Etxeberria, Olaia Fontal Merillas	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria	Andrés Domínguez Almansa, Ramón López Facal	Didáctica del Patrimonio Cultural

## Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos	Iratxe Gillate Aierdi, José María Madariaga Orbea, Naiara Vicent	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Desafíos de la Educación Patrimonial: la enseñanza y el aprendizaje de la historia en sitios patrimoniales	Helena Pinto	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación	M. Carmen Rojo Ariza, Gemma Cardona Gómez, Mieria Romero Serra, María Feliu Torruella, Lorena Jiménez Torregrosa, David Íñiguez Gràcia, Francesc Xavier Hernández Cardona	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Proyectos comisariales pedagógicos en museos de arte contemporáneo	José Sixto Olivar Parra, Pablo Coca Jiménez	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Open-Air Museum. Barcelona: conceptualizando una aplicación didáctica para el centro histórico de Barcelona	Irina Grevtsova, Joan Santacana Mestre	Didáctica del Patrimonio Cultural
				El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón	Emilio José Delgado Algarra, Jesús Estepa Giménez	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural	Zaida Samantha García Valecillo	Didáctica del Patrimonio Cultural
				La percusión tradicional como patrimonio inmaterial y su aplicación a la enseñanza de los conservatorios	Julio Sánchez-Andrade Fernández	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Hacia una red latinoamericana de observatorios de lo «patrimoniable»: categorías, casos, rastros, registros de obras trayecto-tránsito en Colombia	Francisco Cabanzo y Leonor Moncada	Didáctica del Patrimonio Cultural
				El mito de Danae en la pintura: Una aproximación desde la literatura comparada	José Enrique Peláez Malagón	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte

Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				Entre la historia del arte y la historia cultural: metodología y aplicación práctica del estudio iconográfico de Aranjuez	María Magdalena Merlos Romero	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos	Miriam José Martín Cáceres, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón-Monge, Mario Ferreras-Listán	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Experiencias didácticas sobre modernismo en Zamora	Blanca Flor Herrero Morán	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Planteamientos previos a la elaboración de una didáctica en arte negroafricano	Alfonso Revilla Carrasco	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas	Delfín Ortega Sánchez	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Evaluando aplicaciones móviles de museos de arte. ¿Un nuevo recurso interpretativo para el arte?	Victoria López Benito	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2015	41	33	11	Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria	Andrés Domínguez Almansa, Ramón López Facal	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Representaciones e identidad en exposiciones de museos	Alice Semedo	H <sup>a</sup> del Arte
				Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco	Aroia Kortabitarte, Iratxe Gillate Aierdi, Begoña Molero Otero, Ander Delgado Cendagortagalarza	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria	Raquel Sánchez Ibáñez, Antonio Alejandro Martínez Nieto	Didáctica del Patrimonio Cultural

## Clío. History and history teaching.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				Los exilios de Alberto Sánchez Mascuñán y sus Cuentos desde la cárcel	María Luisa Hernández Ríos, María Guadalupe Tolosa Sánchez	H <sup>a</sup> del Arte
				Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad	Myriam González Sanz, Maria Feliu Torruella	Didáctica del Patrimonio Cultural
				El Museo do Pobo Galego: Diálogo entre el DEAC y la investigación del proyecto ECPOME	Miguel Ángel Suárez Suárez, Ana Belén Estévez Lavandeira, Carme Campo Martínez	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Análisis histórico-pedagógico de la arquitectura escolar en Extremadura durante la Segunda República. El caso de Cáceres	Carolina Gutiérrez Tejeiro, Miguel Ángel Martín Sánchez	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Elaboración de una didáctica en arte negraafricano para Educación Plástica y Enseñanzas Artísticas	Alfonso Revilla Carrasco	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				¿Dónde está la mujer en la historia del arte de bachillerato?	Elvira Sanjuán Sanjuán	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				La importancia de la Historia en la educación patrimonial: Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano	Belén Calderón Roca	Didáctica del Patrimonio Cultural
2016	42	22	1	Una propuesta didáctica y metodológica para investigar el patrimonio cultural romano en Educación Secundaria	María Pilar Molina Torres	Didáctica del Patrimonio Cultural
2017	43	19	2	Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos	Laura Lucas Palacios, Jesús Estepa Giménez	Didáctica del Patrimonio Cultural
				¡Soy beauty, eres beauty!: El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos estéticos actuales para la Didáctica de las Ciencias Sociales	Natividad Arias Contreras	Didáctica del Patrimonio Cultural

## Enseñanza de las ciencias sociales.

<b>Año</b>	<b>Nº</b>	<b>Textos</b>	<b>Selec.</b>	<b>Título</b>	<b>Autores/As</b>	<b>Tipol<sup>a</sup></b>
2002	1	9	0			
2003	2	9	2	Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria	José María Cuenca López	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria	Rosa Ma. Ávila Ruiz	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2004	3	11	0			
2005	4	11	0			
2006	5	12	2	Otra forma de enseñar historia del arte. La semiótica como método interpretativo de la publicidad de pretexto artístico	Gloria Álvarez de Prada	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
				Bases para una museografía didáctica en los museos de arte	Joan Santacana	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2007	6	13	2	El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria	Olaia Fontal Merillas	Didáctica del Patrimonio Cultural
				Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo	Jesús Estepa Giménez, Rosa Ma. Ávila Ruiz, Rocío Ruiz Fernández	Didáctica del Patrimonio Cultural
2008	7	12	1	Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural	Neus González Monfort	Didáctica del Patrimonio Cultural
2009	8	11	1	Interactividad didáctica y museos	Francesc-Xavier Hernández Cardona, Xavier Rubio	Didáctica del Patrimonio Cultural
2010	9	11	2	Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales	Roser Calaf i Masachs	Didáctica del Patrimonio Cultural
				El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales	Margarita Lleida Alberch	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2011	10	8	0			
2012	11	9	2	Las pruebas de corrección objetiva y el aprendizaje de la historia del arte en el bachillerato	Cristòfol-A. Trepat, Montserrat Rovira Bach	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte

## Enseñanza de las ciencias sociales.

Año	Nº	Textos	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
				Investigación en didáctica del patrimonio en el marco de las ciudades educadoras	Laia Coma Quintana	Didáctica del Patrimonio Cultural
2013	12	11	1	Ensino e aprendizagem de história recorrendo ao património: a construção da evidência histórica pelos alunos	Helena Pinto	Didáctica del Patrimonio Cultural
2014	13	11	1	Educación inclusiva e investigación cooperativa en el proyecto «apadrinamos esculturas»	Joan de la Creu Godoy i Tomàs, Joan Vallès Villanueva, Miquel Alsina Tarrés	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2015	14	12	1	Aplicación de la investigación arqueológica para el diseño de recursos educativos de base virtual en la didáctica del patrimonio	Joan Santacana, Tània Martínez Gil, María Victoria López Benito, Irina Grevtsova	Didáctica del Patrimonio Cultural
2016	15	12	0			
2017	16	10	1	Uso de tecnología móvil en educación patrimonial. Evaluación del programa Zarautz en tus manos	Naiara Vicent	Didáctica del Patrimonio Cultural

## Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.

Año	Nº	Textos	CCSS	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
1989	1	9	5	1	La cerámica antigua y su aprovechamiento didáctico	Josep Montesinos i Martínez	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
	2	6	3	0			
1990	3	7	3	0			
	4	7	2	0			
1991	5	6	2	0			
1992	6	11	1	1	La cultura ibérica a través d' un museu i un jaciment arqueologic	Josep Montesinos i Martínez	Didáctica del Patrimonio Cultural
1993	7	8	1	0			
1994	8	7	3	0			
1995	9	6	3	0			
1996	10	6	3	0			
1997	11	8	2	0			

## Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.

<b>Año</b>	<b>Nº</b>	<b>Textos</b>	<b>CCSS</b>	<b>Selec.</b>	<b>Título</b>	<b>Autores/As</b>	<b>Tipol<sup>a</sup></b>
1998	12				La educación estética: Manuel Bartolomé Cossío	Natividad Ortega Morales	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
1999	13	6	3	0			
2000	14	8	3	0			
2001	15	7	3	0			
2002	16	8	2	0			
2003	17	8	4	0			
2004	18	7	3	0			
2005	19	7	3	0			
2006	20	6	3	0			
2007	21	10	5	0			
2008	22	13	4	0			
2009	23	9	5	0			
2010	24	10	7	1	La indumentaria como fuente para la didáctica de la historia: problemática y estado de la cuestión	Nayra Llonch Molina	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2011	25	13	11	1	Itinerario didáctico por los hospitales de la Valencia en guerra	Xavier García Ferrandis, Ignacio García Ferrandis	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2012	26	13	8	1	Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria	Alex Ibáñez Etxebarria, Naiara Vicent Otaño, Mikel Asensio Brouard	Didáctica del Patrimonio Cultural
2013	27	13	5	0			
2014	28	14	7	0			
2015	29	14	7	1	Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de patrimonialización	Olaia Fontal Merillas, Carmen Gómez Redondo	Didáctica del Patrimonio Cultural
2016	30	10	5	1	Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido	Rocío López Lorente, José Monteagudo Fernández	Didáctica de la H <sup>a</sup> del Arte
2016	31	10	5	1	¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica?	Joan Santacana Mestre, Tània Martínez Gil, Nayra Llonch Molina, Victoria López Benito	Didáctica del Patrimonio Cultural

## Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.

Año	Nº	Textos	CCSS	Selec.	Título	Autores/As	Tipol <sup>a</sup>
2017	32	10	5	1	La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE	Ana María Hernández Carretero, Rebeca Guillén Peñafiel	Didáctica del Patrimonio Cultural
2017	33	8	4	1	El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria	Antonio J. Meseguer Gil, Laura Arias Ferrer, Alejandro Egea Vivancos	Didáctica del Patrimonio Cultural



# **EL USO DE LA CARICATURA POLÍTICA EN EL TEXTO «NUESTRA HISTORIA REPUBLICANA» DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO: LAS TIC EN EDUCACIÓN**

*Maria Elena del Valle Mejías*

Universidad Metropolitana de Caracas

*Joexy Aponte*

Universidad Metropolitana de Caracas

**Resumen:** La presente investigación es un análisis de las cinco caricaturas políticas que forman parte de la ilustración del texto de Ciencias Sociales de segundo año de Educación Media General, perteneciente a la Colección Bolivariana Bicentenario del año 2014. El trabajo está basado en un estudio teórico en el cual se indagó sobre las características de los manuales y los textos escolares, el uso de la Caricatura Política, los propósitos didácticos del uso de la Caricatura y las investigaciones previas sobre el análisis de contenidos de textos escolares. En cuanto a la metodología aplicada para el análisis de las cinco caricaturas políticas contentivas en el texto, el mismo se basó en el Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM) para el cual se desarrolló una fase descriptiva y una fase analítica de cada una de las caricaturas.

## **INTRODUCCIÓN**

En el año 2014 se presentó a los estudiantes de Educación Media General en la República Bolivariana de Venezuela, la Colección Bolivariana Bicentenario, en conmemoración de los doscientos años de la independencia del país. En este sentido, previo a la distribución en el año 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de la ministra Maryan Hanson, estableció que esta colección fue creada debido a que los textos

escolares existentes en el mercado no eran consistentes con el currículo de la educación bolivariana; también informó que los libros de la colección venían a fortalecer el pensamiento crítico, analítico y creativo para nutrir a los estudiantes en la formación integral y permitir el desarrollo de un juicio político propio.

En líneas generales, a partir de la creación, los contenidos de estos textos han sido apoyados y justificados por los representantes del Estado Venezolano en el área educativa; paralelamente, debido a que se han establecido como libro único en todos los niveles de la educación formal, los mismos han sido objeto de estudio por parte de instituciones como el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), la Asamblea de Educación, el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) y el Observatorio Educativo Venezolano, entre otras.

Es por este planteamiento que, a través de la presente investigación, se desarrolla un análisis de las cinco caricaturas políticas que forman parte de la ilustración del texto de Ciencias Sociales de segundo año de Educación Media General, perteneciente a la Colección Bolivariana Bicentenario del año 2014, basado en el Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM), el cual según Kress y Van Leuween «estudia los discursos en los que se combinan diferentes sistemas de signos y los mecanismos que se emplean para su producción y comprensión»<sup>1</sup>.

Dicho análisis se desarrolló en dos fases, la fase descriptiva en la cual se realizó la sistematización de la imagen, tomando en cuenta los diferentes aspectos semióticos discursivos presentes en el corpus, realizando una analogía o equivalencia de nociones entre la narración verbal y la visual, para identificar los elementos presentes en las imágenes. .

La segunda fase corresponde a la etapa analítica en la cual se consideraron diferentes estratos para el análisis. El primer estrato se basó en la identificación del/los discurso/s, ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo?. Finalmente, se procedió a estudiar el mensaje que se desea transmitir; para ello, se tomaron en consideración los adjetivos y el mensaje general.

---

<sup>1</sup> Gunther KRESS y Teun VAN LEUWEEN: *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*, London, Publicaciones Arnold, 2001, p. 27.

## TEXTOS Y CARICATURAS

Históricamente las escuelas han sido consideradas instituciones sociales, cuya función va ligada a la difusión, transmisión y organización de los conocimientos más importantes y preponderantes a nivel cultural de cada período en la historia. La transmisión de estas ideas ha sido posible gracias a la imprenta, medio del cual las escuelas se han servido para facilitar el proceso educativo<sup>2</sup>.

Específicamente en Occidente, en el siglo XVII, aparecieron los primeros libros con fines pedagógicos, utilizados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, que permitían la división de los estudiantes por clases según edades y estados del aprendizaje, el cual exigía que los alumnos de una misma clase contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo simultáneo y homogéneo de todo tipo<sup>3</sup>. Ahora bien, según Artiles<sup>4</sup>, «el nacimiento de los textos escolares, en cuanto a libros idiosincrásicos de la enseñanza, es fruto de la aparición y desarrollo de los sistemas escolares en la Europa del siglo XIX». Se hace necesario plantearse, qué se entiende por texto escolar y por manual escolar, así como cuál es la distinción, de llegar a existir, entre uno y otro. Antes de profundizar en este tema, es necesario saber qué es un libro de texto, desde la concepción más básica como lo describe Moya:

Tratar de acercarnos al libro de texto nos obliga a empezar por revisar la definición del diccionario en el cual se concibe como «el libro que sirve en las aulas para que a través de él estudien y aprendan los escolares»<sup>5</sup>.

Diferentes autores definen el texto escolar de forma general, como un instrumento que ordena en fragmentos, la cultura que debe ser adquirida en la escuela, delimitando el contenido que debe ser aprendido por los estudiantes.

<sup>2</sup> Rosa María GÜEMES ARTILES: *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: un estudio de casos*, Asociación Universitaria de investigaciones pedagógicas, 1994.

<sup>3</sup> Walquiria SALINAS y Carolina DE VOLDER: *Historia de los textos escolares argentinos*. Colección de la Biblioteca del Docente (GCBA), Base de datos MANES, 2007.

<sup>4</sup> Rosa María GÜEMES ARTILES: *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: un estudio de casos*, Asociación Universitaria de investigaciones pedagógicas, 1994, p. 56.

<sup>5</sup> Constanza MOYA: *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*, Colombia, Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, 2008.

tes. Según Navarro, un libro de texto «es aquel recurso técnico educativo, legalmente reconocido, que abre al usuario a la realidad cultural, científica y social-personal de su tiempo»<sup>6</sup>.

A partir de esta definición, se deduce que al ser un recurso educativo legalmente reconocido, están ligados al contexto cultural y político en el que se escriban; es decir, en cada página se hará presente la influencia de todos los acontecimientos que esté viviendo una sociedad específica y las transformaciones que tiene en un período determinado. También Pena define los libros de texto como:

Materiales impresos que organizan secuencialmente el contenido, condensan información y la presentan gradualmente, tanto en palabras como en imágenes; presentan actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo, evalúan permanentemente el logro de los objetivos y en algunos casos, se enfrentan a los estudiantes con preguntas y problemas que los obligan a ir más allá del texto<sup>7</sup>.

De acuerdo a lo citado por Moya, toda esta lógica interna debe hacerse visible y tomar forma en la diagramación y presentación externa del libro, mediante el diseño gráfico. Cabe destacar que Johnsen, citado por Torres y Moreno, establecen una distinción entre los términos «libro de texto» y «libro escolar»:

El término libros de texto quedaría reservado a: los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para designar a los libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas<sup>8</sup>.

En este orden de ideas, Torres y Moreno, presentan una clasificación para los libros escolares, que incluye:

Los manuales: a) obras de uso diario en la clase, concebidas con la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte de un

---

<sup>6</sup> J. NAVARRO: *Evaluación de los textos escolares*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis Doctoral, 1985, p. 91.

<sup>7</sup> Cit. en Constanza Moya: *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*, Colombia, Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, 2008, p. 67.

<sup>8</sup> Yuri TORRES y Raúl MORENO: *El texto escolar, evolución e influencias*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador IMPM-Laurus, Caracas, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7611892004> (último acceso el 16 de enero de 2017).

currículo aceptado oficialmente por las autoridades educativas; b) las ediciones clásicas: o lecturas escogidas, compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, cuyo diseño incluye comentario y anotaciones para orientar su lectura, adecuadas al uso escolar; c) las obras de referencia: que incluyen diccionarios, recopilaciones de documentos, atlas, entre otros; y d) las obras para escolares: comprenden un conjunto diverso de obras destinadas a reforzar y ejercitar los contenidos de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar<sup>9</sup>.

Con base en esta clasificación, se establece que todos los libros escolares están dirigidos expresamente al uso en el ámbito escolar, a diferencia de otros libros que se convierten en escolares por el uso permanente y generalizado en este contexto, aunque no fueron elaborados originalmente para ello<sup>10</sup>.

Históricamente, la primera función de los manuales escolares fue la función ideológica y cultural surgida de la literatura religiosa, los cuales tenían como objetivo principal el de inculcar a las jóvenes generaciones un sistema de valores morales, políticos y religiosos. Seguidamente, durante el siglo XIX, con la elaboración de programas de enseñanza y con la secularización de todos o parte de los contenidos educativos, se da mayor importancia a la función referencial; es decir, se condiciona la organización interna de los manuales en capítulos estereotipados en donde una presentación jerarquizada de contenidos precedía a los eventuales ejercicios. Más tarde, hacia el final del siglo XIX se desarrolla la función instrumental con relación en la intensa reflexión pedagógica que se produce en los países occidentales; mientras que es en los últimos treinta años cuando se ha desarrollado la función documental conjuntamente con un docente con un nivel de formación particularmente elevado.

Asimismo, Bernstein, citado por Negrín, dice al respecto que: «los autores de los manuales toman contacto con los discursos producidos en las disciplinas correspondientes y los modifican por selección, simplificación, condensación y elaboración, para que puedan ingresar dentro del sistema educativo»<sup>11</sup>. Mientras que, para Tosi, «Los manuales escolares usados a nivel

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Marta NEGRÍN: *Los manuales escolares como objeto de investigación Universidad Nacional del Sur*, Argentina, Universidad Nacional del Sur, 2008, p. 21.

de primaria y secundaria, son libros de texto para la enseñanza reglada en contextos formales»<sup>12</sup>.

Es decir, que los manuales escolares son un tipo particular de obra escrita destinada a la enseñanza-aprendizaje, cuya intención está indicada por el título, por la asignatura, nivel o modalidad, por la estructura didáctica interna, y por el contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar<sup>13</sup>. El nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro se tenía que reproducir a mano. El manual también es, pues, una copia a mano de una doctrina. Obedecía a una producción artesanal e individual<sup>14</sup>.

Por otra parte, Escolano, citado por Tosi, 2011<sup>15</sup>, considera los manuales escolares como el reflejo de toda la teoría y práctica de la educación, el manual de enseñanza «puede ser percibido como un espacio de representación de la memoria en que se ha materializado la cultura de la escuela y de las sensibilidades sociales de los agentes que lo producen y de los contextos en que circulan». De acuerdo a esta definición, un manual escolar es el producto editorial construido específicamente para la enseñanza.

En lo referente a la intencionalidad de los manuales escolares, los mismos deben estar expresamente destinados al uso escolar; asimismo, deben ser sistemáticos en la exposición de los contenidos; tener secuencialidad; es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos; y también han de ser adecuados para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Carolina Tosi: *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2011, p. 55.

<sup>13</sup> Walquiria SALINAS y Carolina DE VOLDER: *Historia de los textos escolares argentinos*. Colección de la Biblioteca del Docente (GCBA), Base de datos MANES, 2007.

<sup>14</sup> Humberto QUICENO: «El manual escolar: Pedagogía y formas», *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n. 29-30, 2001, pp. 51-67.

<sup>15</sup> Carolina Tosi: *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2011, p. 48.

<sup>16</sup> Walquiria SALINAS y Carolina DE VOLDER: *Historia de los textos escolares argentinos*. Colección de la Biblioteca del Docente (GCBA), Base de datos MANES, 2007.

En cuanto a la diferencia entre un libro y un manual escolar, Choppin (2004), establece una diferenciación basada en su desarrollo histórico:

Si en otra época los manuales eran elaborados más como un libro de estudio en los que prevalecía la transmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta de uso cotidiano en donde imágenes, textos y narrativas se superponen<sup>17</sup>.

Es decir, los libros escolares están definidos por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal en el título, prefacio, introducción, o de manera manifiesta en la presentación y estructura. Mientras que un manual es una obra de uso diario en la clase, concebida con la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte de un currículo aceptado oficialmente por las autoridades educativas.

Finalmente, los libros y los manuales escolares son un soporte para las teorías pedagógicas, que se registran en forma de diferentes métodos, géneros textuales, concepciones del aprendizaje e innovaciones.

## USO POLÍTICO DE LA CARICATURA

Gracias a la fundación de diversas sociedades de Historia de la Educación y de revistas especializadas, el uso de los libros de texto como fuente histórica ha ido cobrando una creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa se ha ido consolidando y desarrollando en los últimos años. En ese sentido, la gran mayoría de los trabajos de investigación que se han realizado con relación en los libros escolares, han abordado prioritariamente la influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos; así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> A. CHOPPIN: «La rencontre du numérique et du manuel», *Seminario Numérique et manuels scolaires et universitaires*, Fontevraud, Francia, 2004.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 90.

En un trabajo presentado por Atienza y Van Dijk (2010), sobre la Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, se estableció que:

La representación de las identidades sociales en los libros de texto está no sólo determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de esos libros de texto, sino también por los modelos de contexto de la situación comunicativa específica del libro. La denominada sociología crítica de la educación ha probado en numerosas ocasiones que los planes de estudios y los libros de texto enseñan el conocimiento considerado oficial; así como, las actitudes imperantes e ideologías dominantes<sup>19</sup>.

Sin embargo, entre los objetivos de los libros de texto está encontrar la manera práctica y pedagógicamente adecuada para enseñar algunas nociones básicas sobre la sociedad. Esta reflexión se basa en que de acuerdo al estudio realizado, se demuestra que en los libros estudiados, correspondientes a Ciencias Sociales usados en 2º y 3º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Madrid y Cataluña en el año 2008-09, se promueve el prejuicio ideológico sistemático a favor de endogrupos españoles y europeos frente a inmigrantes y otros exogrupos no europeos en el proceso de formación de las identidades sociales de adolescentes. Estos prejuicios se ven alimentados por el contexto comunicacional en que viven los adolescentes, tales como los medios de comunicación, nacionales e internacionales, en donde se descalifica constantemente a los grupos no europeos<sup>20</sup>.

Para analizar el corpus iconográfico del trabajo de investigación, los autores se apoyaron en la estructura teórica y en la metodología de la Nueva Historia Social, la Historia de la Cultura y los Estudios Visuales, cuyos planteamientos analíticos parten de la consideración de la imagen como una fuente más de información a la hora de emprender el estudio histórico de un determinado periodo o fenómeno. Los resultados obtenidos mostraron la exaltación de la imagen del indígena en los textos mexicanos; mientras que, en los textos españoles la imagen del indígena esta relegada a un segundo plano<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Encarna ATIENZA y Teun VAN DIJK: «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales», *Revista de Educación*, n. 353, 2010, pp. 67-106.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 67.

En otro orden de cosas, se menciona que Wilhelm realizó una investigación en Guatemala titulada «Análisis del contenido de libros de Estudios Sociales en las escuelas primarias de Guatemala». En este reporte el autor presenta los resultados de un análisis del contenido textual y gráfico de libros de estudios sociales usados en el sistema educativo público a nivel primario de Guatemala. También desvela cómo, mediante la reproducción y promoción sistemática de selectos símbolos de prestigio, imágenes étnicas y valores, a través de la enseñanza y el contenido de los textos escolares se construye la versión oficial de la realidad nacional. Concluye que el currículum oficial es caracterizado por el romanticismo y omisión de información sobre el grupo étnico maya<sup>22</sup>.

Dentro de las ventajas de usar la imagen encapsulada en la caricatura para el estudio de la historia, destaca el hecho de que se sale de lo tradicional y se estimula la creatividad al analizar las implicaciones de la misma, y facilita la comprensión del tema a tratar. Por otra parte, al analizarlas y discutir el significado, se transmiten elementos culturales de manera más directa y efectiva<sup>23</sup>.

En este sentido, la caricatura es un arte en el que por escasas reglas y medios muy elementales, se expresa la vida, las costumbres y el pensamiento de una época o de un pueblo, descubriendo las cualidades ocultas pero decisivas de una persona o situación, en forma humorística, pero a la vez creando reacciones de reflexión y análisis<sup>24</sup>.

En este orden de ideas, Calzadilla y Salazar<sup>25</sup> realizaron un análisis de las ilustraciones en textos escolares de la Tercera Etapa de la Educación Básica, en la República Bolivariana de Venezuela, con el propósito de determinar el tratamiento dado al negro africano en las imágenes. Para este fin, se tomó como punto de referencia temas como la igualdad y la desigualdad social, la esclavitud y la presencia-ausencia del negro.

---

<sup>22</sup> Cit. en Tilio RAMÍREZ, Mike GASPAR, Víctor FIGUEREDO y María PERALES: «La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela», *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, n. 75, 2005, pp. 31-62.

<sup>23</sup> María Elena DEL VALLE: «La Caricatura y su Uso Didáctico en el Estudio de la Primera Guerra Mundial», *CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, vol. 10, n. 2, 2013, pp. 75-85.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>25</sup> Pedro CALZADILLA y Zalena SALAZAR: «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares», *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, n. 5, 2000, pp. 99-125.

Asimismo, Ramírez realizó un análisis de 10.161 imágenes en 42 textos escolares venezolanos en las cuales según el autor, «se pudo constatar que perviven rasgos discriminatorios que se expresan de forma inconsciente a través de las imágenes de los textos escolares, hecho que refuerza los estereotipos y valores dominantes hacia los diferentes grupos étnicos»<sup>26</sup>. Es decir, a través de las mismas se daba un tratamiento discriminatorio al indio y al negro a partir del análisis de las imágenes de figuras humanas extraídas de las ilustraciones.

A pesar de los trabajos citados, Mena indica que «la tradición ilustrada puesta en los textos escolares en la República Bolivariana de Venezuela ha sido poco estudiada desde el punto de vista de las imágenes y del impacto que las mismas generan sobre la población escolarizada»<sup>27</sup>. En este sentido, asegura que es necesario insistir en las funciones pedagógicas de la imagen que en un mundo cada vez más visual aportan interesantes valores educativos.

Cabe destacar que según el currículo para el subsistema de educación secundaria Bolivariana del 2007, el proceso educativo que comprende la Historia de Venezuela específicamente en el nivel de Educación Media General y está dirigido a formar al adolescente y joven con conciencia histórica e identidad venezolana; así como al desarrollo de potencialidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador.

## LA COLECCIÓN BICENTENARIO

A partir de la elección de Hugo Chávez como presidente de Venezuela en el año 1999, se plantearon una serie de cambios en el sector educativo, dentro de los cuales destaca una propuesta para la «Educación Bolivariana», que representaría, las nuevas bases filosóficas de la Educación en La República Bolivariana de Venezuela.

Es así como, durante el año 2007, el Sistema Educativo Venezolano define el nuevo Currículo de Educación, en el cual se especifican los contenidos a enseñar en cada nivel de escolaridad. Fue un nuevo modelo presentado por

<sup>26</sup> Túlio RAMÍREZ: *Libros de la Colección Bicentenario: Iconografía del autoritarismo*. Disponible en <http://runrun.es/nacional/venezuela-2/140218/libros-de-la-coleccion-bicentenario-iconografia-del-autoritarismo.html> 2014 (último acceso el 16 de enero de 2017).

<sup>27</sup> María Isabel MENA: *La ilustración de las personas Afrocolombianas en los Textos Escolares para enseñar Historia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2009.

el Ministerio Popular para la Educación (MPPE), que abarca todos los niveles y modalidades de la educación formal, desde maternal hasta quinto año de bachillerato. Dicho currículo se fundamenta en las ideas de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora; así como en el pensamiento de los pedagogos Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán. También destacan inspiraciones extranjeras como, Emile Durkheim, Juan Tedesco, Lev Semionovich Vigotsky, Jean Piaget y Fabelo Corzo.

Por otra parte, durante el año 2015 se realizó a nivel nacional la consulta por la calidad educativa, a través de la cual se planteó que la Educación en la República Bolivariana de Venezuela debe servir para enseñar conocimientos básicos y generales en diversas áreas del saber, para generar individuos críticos, proactivos, participativos de su propio aprendizaje. Igualmente, a través de la educación se deben formar sujetos con alta moral, buenas costumbres y que practiquen los valores humanos.

En esta consulta se estableció que la formación en el sistema educativo correspondería a lograr que los estudiantes sean sujetos activos de la democracia participativa, orientando el análisis sobre literatura, acontecimientos históricos o casos de estudio, a la generación del debate entre los estudiantes y el desarrollo de elecciones de consejos estudiantiles.

También se alude que el currículo bolivariano nunca fue oficialmente impuesto por el Ministerio de Educación, gracias a la férrea resistencia de la sociedad civil, lo que hizo que para ese entonces, el Ministro de Educación Adán Chávez, declarara que se postergaba la implementación. Con referencia a lo dicho sobre los docentes, este documento no está acompañado por argumentación alguna que demuestre la veracidad.

La edición de abril del 2014, que será nuestro objeto estudio, es la tercera realizada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), como producto de un Convenio y Coedición Interministerial con el Ministerio del Poder Popular para la Cultura a través de la Fundación Editorial El Perro y La rana y Editorial Escuela, bajo la coordinación de la Serie Ciencias Sociales de América Bracho Arcila y teniendo como Coordinadores adjuntos a David Ortega y a Noemí Frías Durán.

Para el año 2014 el Gobierno Bolivariano entregó gratuitamente 30 millones de libros de la Colección Bicentenario a estudiantes de todo el país, desde nivel básico hasta diversificado. En un primer lote, 41.501.500 libros de educación primaria fueron distribuidos a cada parroquia, municipio y estado a nivel nacional; posteriormente fueron distribuidos 16 millones de libros destinados a estudiantes desde primero hasta quinto año de bachillerato.

## CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL, TITULADO NUESTRA HISTORIA REPUBLICANA, PERTENECIENTE A LA COLECCIÓN BOLIVARIANA BICENTENARIO (2014)

Según los autores del texto, Bracho, Ortega, Hurtado y Frías, el mismo está diseñado para aprender más de un siglo de Historia Republicana, desde 1830 hasta el presente, a través del esfuerzo del estudiante por comprender lo que lee y lo que explique el docente, ya que según los mismos, solo se aprende lo que se comprende. Asimismo según Bracho:

Nuestro propósito es que este libro sirva para que te ayude a reflexionar sobre lo que lees, a comparar presente-pasado, a fortalecer tus nociones de tiempo-espacio, a indagar datos del pasado con personas bien informadas, para que te animes a investigar la historia en documentos escritos y en documentos iconográficos (grabados, dibujos, fotos de la época). Todas esas actividades te enseñarán a pensar la historia en vez de repetirla sin haberla comprendido y a reconocerte como sujeto de la historia. Recuerda, te interesa estudiar para tu propio beneficio, el de tu familia y el de nuestra Venezuela, porque tú y toda la juventud, son el futuro de esta patria que nos legó el Libertador<sup>28</sup>.

Para cumplir con el propósito antes citado, de acuerdo a lo explicado por los autores en las palabras dedicadas a los liceístas del siglo XXI, cada capítulo se inicia con un referente del presente relacionado con el pasado. Las imágenes están contextualizadas, los contenidos incluyen algunos hechos de la realidad histórica que hasta ahora han sido excluidos de los libros para liceístas, realidades que se han respaldado con documentos escritos y en algunos casos con documentos iconográficos<sup>29</sup>.

Las actividades se limitan a explicar conceptos a los liceístas a los cuales va dirigido el texto, indicando que, *Quienes elaboramos este libro tenemos experiencia de aula; por eso conocemos tus dificultades, tus angustias y también tus deseos de contar con estudiantes exitosos. Ojalá este libro te ayude a alcanzar tus metas pedagógicas*<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> América BRACHO; Daniel ORTEGA; María Elena HURTADO M.; y Nancy FRÍAS: *Colección Bicentenario 3ra edición Ministerio del Poder Popular para la Educación*, Caracas, Editorial El perro y la rana y Editorial Escuela, 2014.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 60.

## ESTRUCTURA DEL TEXTO

El Texto de Ciencias Sociales de segundo año de Educación Media General, perteneciente a la Colección Bolivariana Bicentenario (2014), titulado *Nuestra Historia Republicana, Ciencias Sociales, 2do año*, está estructurado en tres partes: parte I: Venezuela. República Agraria; parte II: Transición de la Venezuela agraria a la Venezuela del petróleo; y parte III: la Venezuela petrolera. El mismo inicia con unas palabras a los liceístas del siglo XXI y palabras a los colegas profesores, seguido de un índice general de contenidos.

Como se mencionó en párrafos anteriores, cada capítulo se inicia con un referente del presente relacionado con el pasado, seguido por los contenidos e ilustrados con imágenes de dibujos, caricaturas y fotografías como complemento del contexto, terminando cada contenido con actividades sugeridas motivando al estudiante a profundizar la información, analizarla y a reflexionar sobre el tema. Asimismo se presentan mapas mentales y conceptuales que resumen los contenidos presentados y micro biografías de los personajes a resaltar<sup>31</sup>.

## IMÁGENES CONTENIDAS EN EL TEXTO

Las imágenes del libro incluyen dibujos, fotografías, caricaturas, mapas cartográficos, mapas mentales y conceptuales, las cuales están relacionadas con los contenidos expuestos en cada página. Las mismas fueron facilitadas en la mayoría por el Centro Nacional de Historia, y las relacionadas por el Caracazo por Francisco Solórzano. Asimismo, se observa cómo fuentes de imágenes a instituciones como Asociación Venezolana de Noticias (AVN), Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), entre otras. El resto de las imágenes, referidas a los hechos más recientes, fueron tomadas de páginas de internet relacionadas en la mayoría con las comunas y con el gobierno nacional tales como: [www.bicentenario.gob.ve](http://www.bicentenario.gob.ve); [www.lokosyxiifladas.blogspot.com](http://www.lokosyxiifladas.blogspot.com); [www.elhatillo.blogspot.com](http://www.elhatillo.blogspot.com); [www.elhatillo.blogspot.com](http://www.elhatillo.blogspot.com); [www.radio\\_comuna\\_elhatillo.blogspot.com](http://www.radio_comuna_elhatillo.blogspot.com).

Cabe destacar que la presente investigación se centra principalmente en el análisis de las caricaturas presentes en el texto, específicamente a las contenidas en los períodos presidenciales correspondientes a la Parte III; es decir,

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 61.

la Venezuela Petrolera. En este sentido se observan cinco caricaturas en el marco de este tema:

- Una caricatura en blanco y negro de Jovito Villalba, Rafael Caldera y Rómulo Betancourt realizada por Claudio Cedeño que está contenida en la página 127 del texto.
- Una Caricatura a color sobre el embargo a Cuba, sin autor ubicada en la página 131 del texto.
- Una Caricatura en blanco y negro sobre la represión policial, en la cual se cita como fuente que fue publicada en la Chapa, mostrada en la página 135 del texto.
- Una caricatura sobre la devaluación, en blanco y negro, cuya fuente es [www.bicentenario.com](http://www.bicentenario.com). Ubicada en la página 143 del texto.
- Una Caricatura en blanco y negro sobre la crisis, sin autor ni fuente ubicada en la página 164 del texto.

En líneas generales, el discurso iconográfico en los manuales escolares no sólo complementa lo escrito, sino que puede interpretarse de forma independiente, esto debido al carácter polisémico de la imagen y a la capacidad para apelar a lo emocional, la comprensión resulta fácil y sugerente para el usuario del libro. En cuanto a la función pedagógica, la imagen potencia la imaginación del estudiante y la capacidad relacional, y sirve de soporte de la memoria. Además, la imagen ha sido un importante vehículo de transmisión de ideologías<sup>32</sup>.

Campos (2010<sup>33</sup>), destaca también que las imágenes de los manuales escolares «han funcionado a modo de simulacros de las sociedades que las han ido generando, puesto que a través de ellas se ha buscado transmitir el currículo explícito y oculto que cada sistema ha aceptado como conveniente». (p. 5).

## ANÁLISIS DE LAS CARICATURAS

En este artículo, en función de la extensión estipulada, sólo se describirá el análisis de una caricatura de las cinco que componen el estudio completo.

---

<sup>32</sup> Lara CAMPOS: «La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945)», *Memoria y Sociedad*, n. 14/28, 2010, pp. 107-124.

<sup>33</sup> *Ibid.*

## CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LAS CARICATURAS

Entre los criterios escogidos para la selección de las caricaturas estudiadas, se consideró que las mismas fueran de tipo político y que ilustraran la temática sobre los períodos presidenciales contemporáneos de la historia de la República Bolivariana de Venezuela; esto permitió establecer el mensaje general de las imágenes y la relación con los hechos históricos ocurridos en cada periodo, el posible contenido violento, así como su parcialidad o imparcialidad política.

Se toman en cuenta los contenidos que se desarrollan en la Parte III del texto, correspondiente a la Venezuela Petrolera, que incluyen la década de la dictadura (1948-1958), el 23 de enero de 1958, la Junta de gobierno provisional (1958), el gobierno de Betancourt y Leoni, el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y de Rafael Caldera (1969-1979), el gobierno de Herrera Campíns y de Lusinchi (1979-1989), el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez y de Rafael Caldera (1989-1999), el gobierno de Hugo Rafael Chávez (1999-2012), hacia la Soberanía cultural y finalmente el legado que dejó a la patria el líder de la revolución bolivariana (Bracho, et al, 2014<sup>34</sup>).

Con base en los criterios de selección mencionados, las caricaturas escogidas fueron, una caricatura en blanco y negro de Jóvito Villalba, Rafael Caldera y Rómulo Betancourt realizada por Claudio Cedeño mostrada en la página 127.

### Caricatura nº 1



<sup>34</sup> América BRACHO; Daniel ORTEGA; María Elena HURTADO M.; y Nancy FRÍAS: *Colección Bicentenario 3ra edición Ministerio del Poder Popular para la Educación*, Caracas, Editorial El perro y la rana y Editorial Escuela, 2014.

Tabla 1. Análisis de la caricatura número 1. Fase descriptiva.

FASE DESCRIPTIVA DE LA CARICATURA N° 1	<b>Identificación de la imagen</b>	<i>Autor:</i> Claudio Cedeño <i>Título:</i> Caricatura de Jóvito Villalba, Rafael Caldera y Rómulo Betancourt. <i>Fecha de realización:</i> 1958 <i>Fuente:</i> no tiene <i>Unidad del libro:</i> PARTE II Transición de la Venezuela agraria a la Venezuela del Petróleo. <i>Fuente:</i> No tiene
	<b>Participantes</b>	Jóvito Villalba, Rafael Caldera, Rómulo Betancourt, una mano.
	<b>Actores</b>	Jóvito Villalba, Rafael Caldera y Rómulo Betancourt.
	<b>Meta/Receptor</b>	No tiene.
	<b>Vector</b>	La mano que se encuentra sosteniendo a los tres dirigentes políticos.
	<b>Ambiente o fondo:</b>	No tiene.
	<b>Enfoque principal</b>	La mano con la manga de la bandera de Estados Unidos.
	<b>Reconocimiento de símbolos</b>	Las franjas con las estrellas en la manga del traje, evidencian que se trata de Estados Unidos.
	<b>Elementos de distorsión o exageración</b>	La mano que se encuentra sosteniendo a los representantes políticos de cada partido, está llena de vellos.
	<b>Estereotipos</b>	Refleja a los personajes reunidos, con una actitud alta o quizás ignorando algo; es un estereotipo o percepción que se tiene de los dirigentes políticos; personas que siempre maquinan un plan o se traen algo entre manos.
	<b>Alusiones a eventos o tendencias</b>	Esboza lo que significó la firma del Pacto de Puntofijo con el apoyo de diferentes sectores del país y la exclusión del Partido Comunista de Venezuela (PCV) en el acuerdo. Además de las acciones llevadas a cabo por estos dirigentes previo a la firma del pacto.
	<b>Símbolos pictóricos</b>	No tiene.
	<b>Interacción entre elementos visuales</b>	Se observa a los dirigentes de cada partido reunidos, dando a entender que la reunión se lleva a cabo en territorio estadounidense, por eso la mano sosteniendo a los personajes, muestra una manga con la bandera de Estados Unidos. Pareciera que hay otras intenciones o intereses la firma del pacto de Puntofijo por las nubes que tienen alrededor de sus cabezas.
	<b>Etiquetas</b>	No tiene.
	<b>Burbujas de texto</b>	No tiene.
	<b>Rótulo</b>	No tiene.

Fuente: Elaboración Propia (2017).

Tabla 2. Análisis de la caricatura número 1. Fase analítica.

FASE ANALÍTICA DE LA CARICATURA N° 1		Quién	Jóvito Villalba, Rafael Caldera y Rómulo Betancourt.
	Tema:	Qué	El tema es la firma del Pacto de Puntofijo.
	Cuándo	Cuándo	19 de octubre de 1958.
	Cómo	Cómo	Antes de las elecciones de 1958 diferentes sectores de la sociedad venezolana y solo tres de los cuatro partidos políticos, llegaron a un consenso y firmaron el Pacto de Puntofijo. Sin embargo, tres de los dirigentes de los partidos, ya se habían reunido durante el exilio sin tomar en cuenta al PCV, para firmar el Pacto de Nueva York.*
	Mensaje	Adjetivos (emociones)	Los tres personajes están reunidos pero con los ojos cerrados, como en una actitud arrogante, además a todos los rodea una nube a nivel de la cabeza como dando a entender que hay una situación que no está clara entre ellos. A esto se le suma, que se encuentran de pie sobre una mano, dando la sensación de que son manipulados por alguien y si se le agrega la apariencia de la mano, llena de vellos, se puede considerar que hay algo o alguien con intereses de por medio y tramando algo.
		Mensaje general	Los dirigentes de los partidos AD, URD y COPEI están tomando decisiones bajo los intereses de otros.

Fuente: Elaboración Propia (2017).

\*En relación al hecho registrado en la caricatura; el texto «Venezuela: 1830 a nuestros días», afirma que;

Durante los primeros días de enero de 1958, cuando las posibilidades de caída de la dictadura perezjimenista se vislumbraban probables, se reunieron en Nueva York Rómulo Betancourt, Jóvito Villalba y Rafael Caldera con el objeto de dialogar en torno a los errores del pasado, y las posibilidades de no cometerlos en el futuro<sup>35</sup>.

Tal como lo describe el autor, existió alguna razón para que solo aparecieran tres personajes en la caricatura, como se registra en los libros de historia; uno de los partidos que tuvo participación activa en los sucesos que antecedieron la firma del Pacto, no estuvo presente en el mismo. En el contenido del libro de la colección bicentenario, previo a la caricatura, se encuentra el subtítulo «Un pacto que viajó de Nueva York a Caracas» en el cual se dedican

<sup>35</sup> Rafael ARRÁIZ: *Historia Contemporánea de Venezuela: desde 1830 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Larense, 2007.

4 párrafos al hecho, dando a entender que ya se habían tomado decisiones mucho antes de la firma del Pacto oficial.

Otro autor en su libro, Historia de los Venezolanos en el siglo xx, describe el hecho al que hacen referencia en el texto escolar;

Una foto que se hará famosa en 1958 recoge el momento en que Rómulo Betancourt, Jóvito Villalba y Rafael Caldera reciben en New York la noticia del derrocamiento de la dictadura. Es la prefiguración del Pacto de Punto Fijo, que los tres líderes firmarán en Caracas en la casa de Caldera en octubre del mismo año<sup>36</sup>.

Asimismo, Arráiz explica que lo sucedido en Nueva York pudo haber incidido en que solo se sellara el trato entre tres representantes;

Hubo sucesos previos a la firma del Pacto de Puntofijo, que pudieron afectar la posterior toma de decisiones, además de las diferentes razones existentes para que el partido PCV fuera excluido o en defecto no quisiera formar parte del famoso Pacto<sup>37</sup>.

En contraste a esto, hay quienes aseveran que tal decisión pudo deberse específicamente a una persona en particular, como cito a continuación

El pacto de Puntofijo lo firmaron tres partidos: Acción Democrática, COPEI y Unión Republicana Democrática, URD, con la firma de sus autoridades, mientras que sus respectivos candidatos presidenciales rubricaron el programa mínimo común. Quedó fuera de esa firma el Partido Comunista de Venezuela, PCV. Lo establecido es que fue Rómulo Betancourt, máximo dirigente de AD y su candidato presidencial, el que propuso esa exclusión, afirmando incluso algunos que no solo la propuso sino que la impuso<sup>38</sup>.

Además de dicho argumento es importante resaltar que existían otros motivos que influenciarían uno de los hechos más significativos en la historia política de Venezuela:

La discusión sobre la no participación del Partido Comunista de Venezuela en el pacto de Puntofijo es compleja y disímil. Algunos comunistas afirman que no fue-

<sup>36</sup> Manuel CABALLERO: *La Crisis de la Venezuela Contemporánea (1903-1992)*, Caracas, Editorial Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A., 1998.

<sup>37</sup> Rafael ARRÁIZ: *Historia Contemporánea de Venezuela: desde 1830 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Larense, 2007.

<sup>38</sup> Diego URBANEJA: *La Política Venezolana desde 1958 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Fundación Centro Gumilla, 2007.

ron incluidos, que no fueron invitados, mientras las fuerzas integrantes del Pacto señalan que era difícil que un partido político integrante de la llamada órbita soviética formara parte de un acuerdo para instaurar una democracia representativa; sobre todo, si en la Unión Soviética y en todos los países aliados, regía un sistema de partido único, sin libertad de prensa, y sin libertades políticas y económicas<sup>39</sup>.

Las citas expuestas, sirven de apoyo para contrastar el contenido presentado por el libro, que dedica 15 páginas al período dictatorial de Pérez Jiménez y su derrocamiento; pero solo unos párrafos son dedicados a un hecho que presenta un ejercicio de reflexión al final el capítulo. Se observan frases como «planes en los bolsillos» y «respaldo de los Estados Unidos», en el apartado dedicado a dicho suceso, dejando una postura clara, opuesto a lo que reflejan las citas tomadas de los diferentes autores.

Luego, el resto de páginas se concentra en describir el espíritu antiimperialista generalizado que reinaba en Venezuela durante esa época, concluyendo con los resultados electorales de 1959. Al final, para cerrar el tema se utiliza la caricatura como elemento de discusión y análisis, incentivando en el alumno la opinión crítica, utilizando el contenido previo a la imagen como sustento. Lo delicado es que existen debilidades: a lo largo resulta muy superficial para que el alumno pueda crear opiniones objetivas; no tiene suficiente sustento y tampoco se invita al estudiante a profundizar en la investigación del tema por ejemplo, aspecto que resta credibilidad al libro.

Teniendo presente las debilidades del libro en cuanto al contenido, al realizar el análisis de la caricatura 1, se observa que la misma presenta elementos simples; es decir, el autor usa símbolos que permiten reconocer las alusiones que hace fácilmente; cada detalle plasmado evidencia el contenido inmerso en la viñeta. Vale destacar que en el libro solo mencionan al artista pero no especifican la fecha de realización y lugar de publicación; la imagen original viene acompañada de un rótulo que no aparece en la imagen impresa en el texto escolar, «Sin darse cuenta, al fin coinciden en algo»; y finalmente el autor demuestra una inclinación política en contra de diversos factores que pueden ir desde poca empatía hacia los dirigentes de la época, hasta el hecho de que Estados Unidos se encontraba involucrado en la toma de decisiones para ese momento.

---

<sup>39</sup> Rafael ARRÁIZ: *Historia Contemporánea de Venezuela: desde 1830 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Larense, 2007.

En este caso, se aprecia un mensaje un poco diferente a lo que realmente sucedió; los elementos del discurso visual presentes en la imagen dan a entender que las intenciones de estos tres dirigentes políticos iban en contra de la lucha ya iniciada por diferentes grupos de la población venezolana para acabar con la dictadura de Pérez Jiménez. Además, el texto del libro que antecede a esta imagen, narra una parte de la historia, asumiendo una postura.

Se percibe poca pluralidad en cuanto a la narrativa de cómo sucedieron los hechos, al afirmar que se expulsó sin razón al Partido Comunista de Venezuela del Pacto de Puntofijo. Sin embargo, cuando se realiza una investigación objetiva sobre el tema, pierde un poco esa interpretación oscura de los hechos; como lo expone el autor en el libro *La Política Extraviada*:

Son razones de estrategia política y de relaciones históricas entre AD y el PCV, las que conducen a Rómulo Betancourt a aislar a éste de cualquier intento unitario. (...) Con ello no sólo se refería a la ya reseñada actitud asumida por el PCV frente a AD en 1952, sino a las posiciones adoptadas por los comunistas frente al régimen de Medina y frente al Trienio 1945-1948<sup>40</sup>.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, se encontró la poca rigurosidad en las fuentes. Se observa que no se da información suficiente sobre el origen de las caricaturas utilizadas; solo en la imagen uno de las cinco analizadas se menciona el autor; en otras dos se hace referencia a la fuente pero muy genérico; en el caso de la imagen se hace mención a La Chapa como fuente; sin embargo no es dato suficiente cuando se realiza la búsqueda de la imagen; en la caricatura 4 se cita como fuente una página del gobierno, pero al ingresar la dirección web en el buscador, aparece una página deshabilitada temporalmente. Las otras dos imágenes no tienen referencias de ningún tipo. Los datos sobre el autor y el título de las mismas faltan o están incompletos, limitando la posibilidad del estudiante de ir a las fuentes para confirmar e indagar más sobre los temas de interés.

En segundo lugar, se observó que hay contenido violento en el discurso visual de algunas caricaturas. Hay caricaturas poco apropiadas, para estar pre-

---

<sup>40</sup> Andrés STAMBOULI: *La Política Extraviada, Una historia de Medina a Chávez*, Caracas, Editorial Fundación para la Cultura Urbana, 2009.

sentences en un libro educativo, algunas de ellas de hecho, se encuentran acompañadas de ejercicios de reflexión e interpretación.

Es delicado preguntarle a un adolescente que exprese lo que sugiere una imagen, cuando el contenido estudiado previo a la misma no es plural, mostrando una clara línea de pensamiento; cuando no se ha orientado correctamente; cuando no se le ha dado una diversa gama de información sobre el tema, de donde el estudiante pueda seleccionar libremente para documentarse.

En tercer lugar, los contenidos de las caricaturas, no corresponde con los hechos históricos, además son caricaturas muy ambiguas que se pueden usar para cualquier contenido histórico de cualquier país. Ciertas imágenes no corresponden con los hechos descritos en el libro, parecen tomadas al azar, por parecer apropiadas para la sección del libro que fueron escogidas. Esto genera discordancia entre los elementos que se encuentran en el libro, y no pareciera ser un trabajo meticoloso, sino de colocar imágenes de relleno que expresen el mensaje que se da en cada apartado del libro. El problema incide, en que existen caricaturistas del momento, que son venezolanos, y cuyas caricaturas son más apropiadas para ser usadas en la enseñanza del estudiante, por el simple hecho de ser personas que conocen de primera mano el contexto histórico, político y social que se describe.

Por ejemplo, en el libro se describe la alineación de Rómulo Betancourt con los intereses de Estados Unidos; además, se aclara que eso no es correcto por ser Estados Unidos un país que bloqueó a Cuba; entonces, la imagen que le sigue está relacionada al abuso que sufrió Cuba en ese momento, cuando el tema principal es, las relaciones del gobierno venezolano con Estados Unidos. Cosas como estas son las que se encuentra un estudiante de media general en estos libros; se evidencia un objetivo en cuanto al mensaje que se quiere dejar, pero tienen poco sentido las imágenes que se usan y los ejercicios de interpretación adheridos en cada una.

Como cuarto aspecto, tenemos que al inicio del libro se dedican unas palabras al estudiante, comprometiéndole a crear sus propias ideas sobre los temas estudiados, para tener mejor entendimiento del presente; invita a la reflexión de los temas, comparar pasado con presente, para que se fomente la investigación histórica en documentos escritos e iconográficos, para comprender la historia y no memorizarla. Luego le dedican unas palabras al docente, explicando que es un libro que rompe con el método tradicional, porque al inicio de cada unidad se hace referente del presente relacionado con el pasado; además aclara que los participantes en la elaboración del libro tienen experiencia en el aula y conocen los retos a los que se enfrenta un docente,

es por ello que como autores han incluido realidades históricas que han sido excluidas anteriormente, respaldándolas con documentos escritos y en algunos casos documentos iconográficos. Resulta paradójico que el libro haga con tanta firmeza las posteriores invitaciones y afirmaciones, cuando al hojearlo el estudiante se consigue con actividades de investigación y reflexión, pero al final de contenido cuya verdad se presenta a medias o tiene muy clara inclinación ideológica; es cierto que se invita a comprender la historia pero una historia fuertemente manipulada.

Además, aseveran que por tener experiencia en el aula respaldan con documentos escritos e iconográficos realidades que antes no habían formado parte de los textos educativos; aquí se muestra una gran debilidad porque a lo largo del libro el lector se encontrará con fuerte fallas de documentación y pobre manejo de los documentos iconográficos. Se compromete con el estudiante y docente a cumplir cosas que no podrá por la deficiencia presente en diversos aspectos. Por ejemplo cada imagen es una declaración, no se pueden usar a la ligera porque es un lenguaje y siempre va a sugerir algo al espectador, entonces se evidencia como muchas son usadas de relleno y sin el menor cuidado.

En quinto lugar, se vulnera la pluralidad del hecho histórico afectando el derecho a la información del estudiante. El Artículo 68º de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) (2000), deja claro el tema del derecho a la información que tiene el niño y adolescente; específicamente el parágrafo primero contempla, que tanto el Estado como la sociedad, están en la obligación de asegurar que niños y adolescentes reciban información veraz, plural y sobretodo adecuada al desarrollo. Si se habla de un libro que está siendo utilizado para la formación integral de niños y adolescentes, se nota cierta ligereza y poco respeto en el manejo del contenido; por lo que debió ser editado con mayor cuidado, por ser un texto que se reprodujo en grandes cantidades, que además es el único material de apoyo utilizado en las escuelas públicas.

## BIBLIOGRAFÍA

ARRÁIZ, Rafael: *Historia Contemporánea de Venezuela: desde 1830 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Larense, 2007.

ATIENZA, Encarna y VAN DIJK, Teun: «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales», *Revista de Educación*, n. 353 2010, pp. 67-106.

- BRACHO, América; ORTEGA, Daniel; HURTADO M., María Elena; y FRÍAS, Nancy: *Colección Bicentenario 3ra edición Ministerio del Poder Popular para la Educación*, Caracas, Editorial El perro y la rana y Editorial Escuela, 2014.
- CABALLERO, Manuel: *La Crisis de la Venezuela Contemporánea (1903-1992)*, Caracas, Editorial Monte Ávila Editores Latinoamericana, C. A., 1998.
- CALZADILLA, Pedro y SALAZAR, Zalena: «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares», *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, n. 5, 2000, pp. 99-125.
- CAMPOS, Lara: «La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945)», *Memoria y Sociedad*, n. 14/28, 2010, pp. 107-124.
- CHOPPIN, A.: «La rencontre du numérique et du manuel», *Seminario Numérique et manuels scolaires et universitaires*, Fontevraud, Francia, 2004.
- GÜEMES ARTILES, Rosa María: *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: un estudio de casos*, Asociación Universitaria de investigaciones pedagógicas, 1994.
- KRESS, Gunther y LEUWEN, Teun van: *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*, London, Publicaciones Arnold, 2001.
- MENA, María Isabel: *La ilustración de las personas Afrocolombianas en los Textos Escolares para enseñar Historia*. Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2009.
- MOYA, Constanza: *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*, Colombia, Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, 2008.
- NAVARRO, J.: *Evaluación de los textos escolares*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis Doctoral, 1985.
- NEGRIN, Marta: *Los manuales escolares como objeto de investigación Universidad Nacional del Sur*, Argentina. Universidad Nacional del Sur, 2008.
- QUICENO, Humberto: «El manual escolar: Pedagogía y formas», *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n. 29-30, 2001, pp. 51-67.
- RAMÍREZ, Tulio: *Libros de la Colección Bicentenario: Iconografía del autoritarismo*. Disponible en <http://runrun.es/nacional/venezuela-2/140218/libros-de-la-coleccion-bicentenario-iconografia-del-autoritarismo.html> 2014 (último acceso el 16 de enero de 2017).
- RAMÍREZ, Tulio; GASPAR, Mike; FIGUEREDO, Víctor; y PERALES, María: «La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela», *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, n. 75, 2005, pp. 31-62.

- SALINAS, Walquiria y DE VOLDER, Carolina: *Historia de los textos escolares argentinos. Colección de la Biblioteca del Docente* (GCBA), Base de datos MANES, 2007.
- STAMBOULI, Andrés: *La Política Extraviada, Una historia de Medina a Chávez*, Caracas, Editorial Fundación para la Cultura Urbana, 2009.
- TORRES, Yuri y MORENO, Raúl: *El texto escolar, evolución e influencias*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador IMPM-Laurus, Caracas, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7611892004> (último acceso el 16 de enero de 2017).
- TOSI, Carlota: *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2011.
- URBANEJA, Diego: *La Política Venezolana desde 1958 hasta nuestros días*, Caracas, Editorial Fundación Centro Gumilla, 2007.
- VALLE, María Elena del: «La Caricatura y su Uso Didáctico en el Estudio de la Primera Guerra Mundial», *CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, vol. 10, n. 2, 2013, pp. 75-85.



**III.**

**BUENAS**

**PRÁCTICAS**

**EDUCATIVAS**



# **EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN HISTORIOGRÁFICA EN EL AULA DE SECUNDARIA: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA CONTEMPORÁNEA**

*Paloma Cogollo Pérez*

Universidad Europea

*Gerardo Vilches Fuentes*

Universidad Europea

**Resumen:** Proponemos una actividad de innovación educativa que sitúe al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y promueva el pensamiento crítico a través de la toma de contacto por su parte con la metodología que la historiografía emplea para construir sus discursos. Frente a un modelo tradicional y superado, consistente en la memorización de contenidos del libro de texto, proponemos una metodología activa y participativa que permitirá al alumnado entender cómo trabajan los historiadores para así cuestionarse sobre la objetividad de la Historia y la manera en la que se construye. Dicha propuesta se argumentará teóricamente y se articulará mediante el trabajo en un archivo regional.

## **DIFICULTADES DE NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Durante toda la etapa de Secundaria, la materia de Historia se imparte de un modo que solo atiende al relato cronológico de unos hechos y a la descripción de una serie de sociedades. Pero el alumnado no entra nunca en contacto con el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos sobre los que se construye la historiografía como disciplina científica y, en consecuencia, no entiende cómo

se ha elaborado el contenido que debe asimilar. En la asignatura de Física y Química de 2.<sup>º</sup> y 3.<sup>º</sup> de ESO el currículo establece como contenidos del Bloque 1 «El método científico: sus etapas» o «El trabajo en el laboratorio», y entre los criterios de evaluación «Valorar la investigación científica y su impacto en la industria» o «Reconocer e identificar las características del método científico»; en la misma asignatura, impartida en el nivel de 4.<sup>º</sup> de ESO, encontramos entre los contenidos del bloque 1 «La investigación científica», y en sus criterios de evaluación «Reconocer que la investigación en ciencia es una labor colectiva e interdisciplinar en constante evolución e influida por el contexto económico y político». A estas menciones explícitas hay que sumar las habituales prácticas en el laboratorio que suelen llevarse a cabo en función de los equipamientos de cada centro. Por el contrario, no encontramos nada equivalente en la materia de Historia en ningún curso de esta etapa; solo en 2.<sup>º</sup> de Bachillerato se establece como parte de los contenidos del Bloque 1 de Historia de España «El método histórico: respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas»<sup>1</sup>.

En consecuencia, el alumnado de Secundaria finaliza la etapa sin entrar en contacto con los fundamentos de la disciplina historiográfica, lo cual perpetúa los tópicos sobre la misma, tanto en la enseñanza obligatoria como en la sociedad en su conjunto. El estudio de la Historia es visto como un ejercicio de memorización de textos principalmente –lo cual es, obviamente, contrario a las teorías de aprendizaje significativo–, y, en consecuencia, no se ejerce una visión crítica sobre los relatos historiográficos pues, al desconocer cómo estos se han construido, se tiende a concebirlos como objetivos e inmutables.

Resulta complicado aplicar sin más el método de las ciencias naturales a las ciencias sociales, aunque los neopositivistas hayan mantenido esa posibilidad<sup>2</sup>. Julio Aróstegui señala varias «dificultades ontológicas» para que esto sea posible: la intencionalidad del comportamiento humano –existe un significado en las acciones humanas–, la historicidad de los fenómenos sociales –la experiencia humana es acumulativa: ningún fenómeno puede repetirse exactamente igual– y la complejidad de los fenómenos sociales –que se resisten a ser reducidos a modelos–<sup>3</sup>. Algunos de los postulados básicos del método

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En *Boletín Oficial del Estado* (3 de enero de 2015), Sec. I, pp. 169-546. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

<sup>2</sup> Julio ARÓSTEGUI: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001 [1995], p. 335.

<sup>3</sup> *Ibid.*

científico tampoco son aplicables a las ciencias sociales: la observación directa, la neutralidad del objeto de estudio y del investigador o la posibilidad de explicación y contrastación<sup>4</sup>. Por todas estas cuestiones, podemos considerar que la metodología de las ciencias sociales resulta más abstracta, más difícil de concretar a través de ejemplos experimentales, y, por ello, resulta más complicado para el alumnado de secundaria. Como ha afirmado Prats: «la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables»<sup>5</sup>. El mismo Prats también justifica que no se incluya el método de las ciencias sociales entre los contenidos de Secundaria: «El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. [...] será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e, incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza»<sup>6</sup>. Además, como el mismo autor señala, no es sencillo aplicar principios del aprendizaje por descubrimiento tan empleado en las ciencias naturales: «resulta imposible trasladar a los alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América»<sup>7</sup>. Ambas cosas son evidentes; sin embargo, creemos que la imposibilidad de sendos puntos no debería ser óbice para intentar trasladar parte de su complejidad al alumnado de 4.<sup>º</sup> de ESO a través de una experiencia práctica y concreta, ya que nos encontramos en los inicios de la etapa de las operaciones formales, que arranca a partir de los doce años según la célebre clasificación de Piaget. Podemos, por tanto, entender que nuestro alumnado se encontrará ya preparado para entender los rudimentos del método en las ciencias sociales y empezar a comprender las bases del mismo. No podemos, en efecto, reconstruir el pasado o viajar a él con los estudiantes, pero sí podemos realizar una experiencia concreta en la que se reproduzca el método de trabajo habitual de un historiador para reconstruir ese pasado a través de sus restos documentales.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Joaquim PRATS: «Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española», *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 5, 2000. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php%3Foption%3D-com\\_content%26view%3Darticle%26id%3D78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1%26catid%3D24:articulos-cientificos%26Itemid%3D118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php%3Foption%3D-com_content%26view%3Darticle%26id%3D78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1%26catid%3D24:articulos-cientificos%26Itemid%3D118) (último acceso el 1 de septiembre de 2018).

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

## FUNDAMENTOS DEL MÉTODO HISTORIOGRÁFICO

Si bien la raíz de una investigación histórica puede encontrarse en insatisfacciones con los conocimientos existentes o en nuevos descubrimientos o comparaciones<sup>8</sup>, en no pocas ocasiones la motivación es ideológica o política. El método historiográfico se fundamenta en la exploración de las fuentes, a partir de las cuales se construye lo que se ha denominado «relato». Como afirma Aróstegui, dicho relato es la «integración de los hechos en una trama secuencial, cronológico que en sí misma contendría su propia lógica»<sup>9</sup>. Pero los hechos no son observables de forma directa, sino que son reconstruidos a partir de las fuentes, del documento. En cualquier caso, primero se define el asunto a investigar, y luego se seleccionan las fuentes de información para ello<sup>10</sup>.

Tradicionalmente, se habla de fuentes primarias y secundarias, aunque, como indicaba Aróstegui ya en 1995, esa distinción ha quedado obsoleta en la segunda mitad del siglo xx, como la de las «ciencias auxiliares de la historia»<sup>11</sup>. Según esa clásica definición, las fuentes se dividirían entre las primarias –aquellas producidas directamente en la época a estudiar– y secundarias –aquellas que tratan sobre la época, pero no son producidas de forma directa en la misma–. La preeminencia, en esta ordenación, del documento escrito era absoluta, y quedó firmemente fijada por los historiadores positivistas del siglo xix, como los franceses Charles Seignobos y Charles Victor Langlois, quienes afirmaron que solo a partir de la documentación escrita, como plasmación de la expresión humana, puede hacerse Historia.

Aróstegui propone una nueva taxonomía más compleja, en la que atiende a criterios posicionales, intencionales y cualitativos<sup>12</sup>, pero lo esencial en esta cuestión es entender cómo, a la luz de la escuela de Annales que fundaron, precisamente, los discípulos de Seignobos, o la historiografía marxista –entre otras corrientes–, el concepto de fuente se ha expandido para abarcar prácticamente toda la producción cultural humana en su más amplia definición: «todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de

<sup>8</sup> Julio ARÓSTEGUI: *La investigación histórica...* p. 364.

<sup>9</sup> Julio ARÓSTEGUI: *La investigación histórica...* p. 362.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 379.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

ser del hombre»<sup>13</sup>. Así pues, todo rastro humano es susceptible de convertirse en fuente: una pieza musical, una película, un cartel, un testimonio oral, un cuento popular, etcétera. Sin embargo, el documento escrito, lo que en la taxonomía clásica se conoce como fuente primaria, sigue teniendo un lugar central preeminente en la historiografía, especialmente en la de índole política y económica. Por añadidura, mientras que los otros ejemplos mencionados pueden ser llevados al aula sin demasiada dificultad, en el caso de los documentos escritos estos se hallan conservados en archivos. Por todo ello, se considera que la realización de una actividad de investigación en un archivo resulta pertinente para iniciar al alumnado de un curso de 4.<sup>º</sup> de ESO en las labores propias de la historiografía.

## EL SISTEMA DE ARCHIVOS ESPAÑOLES

El sistema de archivos españoles se regula en el Real Decreto 1708/2011 de 18 de noviembre<sup>14</sup>. Según este Real Decreto, el concepto de «documento de archivo» se define como «Ejemplar en cualquier tipo de soporte, testimonio de las actividades y funciones de las personas físicas y jurídicas, públicas o privadas». Asimismo, el sistema archivístico es el «conjunto de normas reguladoras, así como de órganos, centros y servicios competentes en la gestión eficaz de los documentos y de los archivos». Comprende los sistemas archivísticos autonómicos, provinciales, locales, así como cualquier archivo de entidad pública o privada que desee formar parte, dado que se establece un principio de voluntariedad, así como de solidaridad y cooperación entre todos. Para nuestro proyecto, resulta imprescindible recordar, concretamente, cómo se ordenan los archivos de la administración pública, organizados a través de una jerarquía que marcan la vida de un documento. A saber:

- a) Archivos de oficina o de gestión.
- b) Archivos generales o centrales de los Ministerios y de los organismos públicos dependientes de los mismos.

---

<sup>13</sup> Lucien FEBVRE: *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970, pp. 232-233. Cit. en Antoine PROST: *Doce lecciones sobre historia*, Valencia, Fróñesis Cátedra, Universitat de Valencia, 2001, p. 93.

<sup>14</sup> Disponible *on line* en <https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/25/pdfs/BOE-A-2011-18541.pdf>.

- c) Archivo intermedio (Archivo General de la Administración).
- d) Archivos históricos (Archivo Histórico Nacional).

Un documento oficial irá pasando de los archivos de gestión a los generales y, una vez concluya la vida útil administrativa que marque la ley, al Archivo General de la Administración. Aquellos documentos que se estime que tengan valor histórico finalizarán su ciclo y quedarán depositados definitivamente en el Archivo Histórico Nacional según los plazos que determine la ley.

Tabla 1. Propuesta didáctica.

<b>PBL: LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA EN MADRID</b>			
Título; EL PUEBLO EN ARMAS CONTRA EL FRANCÉS			Trimestre: 1
Materia: Geografía e Historia	Curso: 4ºESO	Unidades didácticas involucradas	
<b>Descripción del proyecto</b>			<b>Conceptos clave que trabaja</b>
<p>El enfoque de este Proyecto sería participar de los métodos y técnicas del historiador al alumno en el aula, los docentes, en general, reconocen la importancia de iniciar al alumnado en el estudio de la historia, con conocimiento de causa. Para ello, es necesario superar los distintos problemas que habitualmente se producen a la hora de formar a los alumnos como investigadores, abrir los archivos a los estudiantes, crear nuevos materiales accesibles y motivadores y dar pautas de cómo trabajar de forma eficiente con los archivos de la historia.</p> <p>Hemos elegido y localizado un archivo público cercano al centro educativo, y preparamos una visita previa para consultar las condiciones de consulta y los trámites que deben llevarse a cabo según el caso. Deben revisarse los fondos para saber qué documentos pueden encontrarse y, por tanto, qué contenidos del temario de 4º de la ESO pueden tratarse. En nuestro caso, se ha seleccionado el Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, situado en la calle de Ramírez de Prado, 3. Se trata de un archivo moderno y accesible, que recoge fondos de los ayuntamientos de toda la comunidad, y en el que podemos encontrar bastante documentación procedente del periodo de la ocupación francesa durante la Guerra de Independencia, que será el que trataremos a través de la actividad. Tanto en este archivo como en cualquier otro es posible recoger folletos que podemos llevar a clase en la primera sesión.</p>			Conflicto Investigar Archivos historiográficos
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Competencias Clave trabajadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerra de la Independencia y la revolución liberal (1808-1814).</li> <li>- La guerra de la Independencia.</li> <li>- Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y explicar el desarrollo y la evolución de la Guerra de la Independencia.</li> <li>- Explicar la evolución y la labor desarrollada por los historiadores.</li> <li>- Conocer y situar en el tiempo los principales acontecimientos de este periodo, según la información recogida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica la guerra de la Independencia.</li> <li>Conoce y valora la documentación obtenida en archivos históricos.</li> </ul>	CCL CAA CSYC

## **Metodología**

En la metodología PBL nos basamos en los siguientes puntos:

El aprendizaje se construye en base a los conocimientos previos que tienen los alumnos.

Los alumnos aprenden trabajando e investigando en grupo.

El profesor realiza el papel de tutor acompañando a los alumnos, su papel está muy lejos del profesor magistral.

Se aprende en base a situaciones cercanas alumno del alumno y que cubre el currículo de su formación. Estas situaciones pueden ser UN PROBLEMA o UN PROYECTO. Con lo que estaremos en el Aprendizaje Basado en Problemas o en el Basado en Proyectos.

El contexto del aprendizaje es esencial en la formación del alumno.

En este PBL tenemos los siguientes objetivos para su desarrollo:

Trabajar la motivación de los alumnos como motor central del conocimiento y valoración sobre esta etapa de la historia y en concreto, los materiales de estudio que tiene a su alcance (libro de texto).

Provocar en los alumnos los conflictos necesarios para estimular su aprendizaje.

En primer lugar, se lanza la siguiente pregunta: ¿quién ha escrito los textos que tenéis en vuestro libro de Historia?

Potenciar el desarrollo de las competencias que serán necesarias en el mundo futuro de los alumnos, para saber consultar bien en fondos y archivos historiográficos.

Prestar especial atención al aspecto social, valorando el protagonismo de los ciudadanos y el pueblo en esta guerra.

Conseguir el desarrollo de la inteligencia y el estilo personal de cada alumno, consiguiendo tener un criterio propio.

Insistir en la capacidad personal de aprendizaje, desarrollando los aspectos más importantes del aprender a aprender.

Trabajar en un entorno social.

Conseguir las habilidades necesarias para que los alumnos evalúen su aprendizaje

## **PRIMERA SESIÓN**

M1. Explicación de la situación de aprendizaje. El profesor ha localizado el archivo Regional de la Comunidad de Madrid, donde vamos a poder encontrar documentación relativa al tema.

M2. Iniciamos la clase explicando que vamos a hacer una pausa en el desarrollo de los contenidos de la asignatura para plantear una pregunta que seguramente sorprenderá al alumnado: ¿quién ha escrito los textos que tenéis en vuestro libro de Historia? A partir de esta pregunta iniciamos un aprendizaje guiado con otras cuestiones que podemos plantear según los estudiantes vayan respondiendo y aportando datos. Lo normal es que recurran a los créditos del libro en cuestión para empezar, y, a partir de ahí, podemos preguntar:

¿quiénes son esas personas? ¿Cuál es su profesión? ¿Cómo han escrito esos textos? ¿Han leído otros libros? ¿Y los autores de esos libros, de dónde han sacado la información? La idea es que, a través de este proceso de debate y preguntas por parte del docente, se llegue a la realidad del método historiográfico, al tomar conciencia de que debe haber unas fuentes primarias de las que emane el conocimiento. Pero otra pregunta que cabe plantear es:

¿Qué hacen los historiadores con esas fuentes? ¿Las copian sin más? ¿O las elaboran?

Llegados a ese punto realizaremos una breve exposición muy general sobre el método científico y la manera de trabajar de un historiador, sobre todo centrándonos en la idea de que los documentos deben

**Metodología**

interpretarse y, a partir de ellos, se genera un relato: por eso puede haber diferentes versiones de un mismo hecho.

Se utilizará la técnica de «STOP tres minutos», para resolver dudas que hayan podido surgir al respecto.

M3. Con la técnica de 1-2-4, cada uno debe pensar individualmente sobre la conservación y ordenación de los documentos, con el fin de conservar la memoria y permitir el trabajo de los historiadores. Habrán de llegar a la conclusión de que los documentos se conservan en unas instituciones llamadas archivos y describirán, brevemente, el sistema de archivos españoles. Después deben ponerlo en común y llegar a un consenso.

M4. Se explica la actividad, en la que, durante un día, vamos a convertirnos en historiadores profesionales visitando un archivo cercano y buscando entre sus documentos información sobre la siguiente unidad que tenemos que tratar: la Guerra de la Independencia. Antes de la siguiente sesión, organizaremos al alumnado por grupos. (Organización grupos base trabajo cooperativo, descrito en el anexo).

M5. Siguiendo la metodología de flipped classroom, indicaremos que deben leer o visionar en sus casas los materiales sobre el tema que se les proporcionarán a través de la plataforma virtual (Se adjuntan en anexos). También se les explicará que, tras la recogida de datos en el archivo, como cualquier historiador deberán redactar sus conclusiones y, en este caso, compartir las en clase mediante exposiciones orales.

**SEGUNDA SESIÓN**

M1. En esta sesión tendrá lugar la visita en el Archivo Regional de la Comunidad de Madrid. El alumnado y el docente accederán a la sala de consulta mientras este último explica el curioso origen del edificio –previamente fue una fábrica de la marca de cerveza Águila, como todo el complejo en el que se encuadra–.

M2. Una vez en el espacio de trabajo –habremos explicado también las reglas que debemos observar en el mismo, así como en la consulta de los documentos– mostraremos los archivadores donde pueden comprobar los diferentes apartados y grupos de documentos conservados, y explicaremos conceptos que van a necesitar, como el de legajo.

M3. Explicaremos cómo se puede solicitar la consulta de uno, y se asignará a cada grupo un fondo concreto de la sección de Administración Pública en el que nosotros previamente hemos comprobado que existe documentación del periodo 1808-1812, para que localicen documentos tales como órdenes, bandos públicos, notas manuscritas de autoridades... con el fin de obtener información de cómo se vivía el conflicto en las calles de Madrid y las localidades cercanas.

M4. Cada grupo deberá tomar notas y copiar los textos que consideren más importantes.

**TERCERA SESIÓN**

Comprobar que todos han traído la información que acordaron el día anterior.

M2. Según la técnica de controversia académica deberán poner en común aquello que han buscado y por parejas elegir qué es lo que más les gusta y complementar, en caso necesario, lo que otros han buscado y encontrado. Se hace una síntesis de toda la información y se llega a una conclusión.

M3. Los alumnos deberán hacer un mapa mental a cuatro bandas de cuatro aspectos diferentes del tema. Deberán ponerlo en común para revisar su coherencia.

M4. Por último, cuando los grupos de trabajo hayan tenido tiempo de procesar el material, se hace una síntesis de todo lo recogido, con recapitulación de lo que queda por hacer y división de tareas si es necesario.

<b>Metodología</b>	
<b>CUARTA SESIÓN</b>	
M1. En clase y por turnos, cada grupo, expondrá a sus compañeros los resultados de su pequeña investigación: qué documentos han encontrado, quiénes fueron sus autores o las instituciones que los expidieron, a quién iban dirigidos, y qué información nos da de la época. Las dudas y disensiones que puedan surgir en el debate, o en las exposiciones previas, también nos pueden servir para ilustrar sobre las dificultades en la interpretación de la documentación y en las diferentes visiones que pueden tener diferentes profesionales ante un mismo documento.	
M2. Exposición de la elaboración del producto final: los documentos con testimonios. Las exposiciones deberán durar cinco minutos y tienen que intervenir todos los miembros del equipo.	
M3. En esta parte de la sesión tendrá lugar una puesta en común de las impresiones tras la experiencia, con preguntas por parte del docente para guiar el debate: ¿qué os ha parecido la visita al archivo? ¿Era como esperabais? ¿Os imagináis trabajando así de forma profesional? ¿Entendéis ahora mejor cómo se escriben los libros de historia?	
M4. Recapitulación del debate y cómo va a ser la evaluación del proyecto.	
<b>QUINTA SESIÓN</b>	
Valoración de la actividad y de lo aprendido, completando una rúbrica de autoevaluación y coevaluación.	
Temporalización	Recursos
Primer trimestre	Internet, vídeos, bibliografía, archivos...
<b>Herramientas de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbricas de evaluación</li> <li>- Autoevaluación y evaluación entre iguales para favorecer el aprendizaje desde la reflexión.</li> <li>- Observación sistemática del trabajo en el aula, en la salida al archivo y de los trabajos y exposiciones de clase.</li> <li>- Actitud e interés mostrados en el proyecto.</li> <li>- Registro de la implicación y el comportamiento en el aula.</li> <li>- Registro de evaluación individual y del aula.</li> <li>- Prueba de evaluación por competencias.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## BIBLIOGRAFÍA

ARÓSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001 [1995], p. 335.

FEBVRE, Lucien: *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970.

PRATS, Joaquim: «Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española», *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 5, 2000, Disponible en: <http://www.ub.edu/>

histodidactica/index.php%3Foption%3Dcom\_content%26view%3Darticle%26id%3D78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1%26catid%3D24:articulos-cientificos%26Itemid%3D118 (último acceso el 1 de septiembre de 2018).

PROST, Antoine: *Doce lecciones sobre historia*, Valencia, Fróñesis Cátedra, Universitat de Valencia, 2001.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En *Boletín Oficial del Estado* (3 de enero de 2015), Sec. I, pp. 169-546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (último acceso el 1 de septiembre de 2018).

# **LA INNOVACIÓN EDUCATIVA VINCULADA A LA DOCENCIA DE HISTORIA ECONÓMICA MUNDIAL Y DE ESPAÑA**

*Natividad Araque Hontangas*

Universidad de Castilla La Mancha

*«... el historiador económico que quiere captar por completo los fenómenos que pretende estudiar y describir, debe tener en cuenta..., las aportaciones de otras disciplinas... Estas disciplinas pueden realizar aportaciones considerables a la comprensión de la historia económica y pueden ser consideradas, por tanto, como subsidiarias de la misma».*

(Cipolla, 1991, p. 18)

**Resumen:** Este capítulo pretende aportar nuevas ideas para que el profesorado de Historia Económica en general y de Historia Económica Mundial y de España en particular pueda desarrollar sus clases en bases a nuevos recursos didácticos que aumenten el nivel de satisfacción del alumnado y los buenos resultados en el aprendizaje. La intención es aportar nuevos materiales y actividades docentes en base a un proyecto desarrollado dentro de la Universidad de Castilla La Mancha en las clases de primer curso de Administración y Dirección de empresas. La experiencia se puede calificar de positiva, puesto que la innovación llevada a la práctica ha dado lugar a que el alumnado estuviese más motivado y el grado de eficacia ha sido considerable con respecto a cursos académicos anteriores.

## **INTRODUCCIÓN**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la puesta en marcha de nuevas directrices en el ámbito de la docencia universitaria. Las clases magistrales son sólo un recurso más, en un escenario donde

se abren camino la utilización de nuevos materiales y recursos didácticos, para la transmisión y la difusión del conocimiento. En este sentido, el Plan Bolonia es una oportunidad única para realizar un cambio gradual pero profundo de nuestros métodos de enseñanza poniendo nuestra atención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La Asociación Española de Historia Económica (AEHE), dentro de su nueva página web, ofrece un abundante repertorio de herramientas prácticas: selección de manuales y textos de referencia; consulta de las guías docentes de las asignaturas del área; una completa guía de medios audiovisuales y de recursos accesibles online; artículos publicados en prensa; noticias de actualidad; y blogs centrados en temas relacionados con la economía y la historia económica.

La asignatura de historia económica tradicionalmente se ha sustentado en una metodología de enseñanza y aprendizaje basado en las clases teóricas en las que se realizaban lecturas y un dossier de clase, además de sesiones prácticas en las que se utilizaban estos mismos recursos didácticos (resolución de problemas, cálculos de variables demográficas y económicas). En el proceso de implantación de nuevas metodologías, ha habido un factor exógeno que es la implantación del EEEES en distintas Universidades como la de Castilla La Mancha, en las que se ha consolidado la asignatura de Historia Económica Mundial, considerada básica, en los grados de Economía y Administración de Empresas.

Se trata de proyectos de innovación docente que se van aplicando en asignaturas relacionadas con la Historia Económica Mundial y de España, que persiguen un cambio en la metodología de la enseñanza<sup>1</sup>, que se base fundamentalmente en la reducción del tiempo de docencia dedicado a la clase magistral y el incremento del trabajo del alumnado. Los cambios tecnológicos aplicados a la docencia han permitido modificar esta metodología de la enseñanza. Por lo que respecta a este proyecto, el equipo docente ha utilizado dos recursos, la plataforma virtual y los documentales, junto con otros recursos tradicionales (lecturas) para desarrollar toda una serie de Actividades complementarias que han acompañado las clases teóricas del profesor.

---

<sup>1</sup> M<sup>a</sup> J. RODRÍGUEZ CONDE y A. B. SÁNCHEZ GARCÍA: «Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio de Educación Superior», *Aula* 14, 2002, pp. 31-50.

## **LA ASIGNATURA DE HISTORIA ECONÓMICA MUNDIAL Y DE ESPAÑA**

La asignatura de Historia Económica Mundial cumplía un papel complementario en la formación básica de un licenciado en Economía y en Administración y Dirección de Empresas, junto a las asignaturas de carácter instrumental y de las más específicas de cada titulación. Se puede afirmar que es una asignatura de carácter general, que proporciona un mejor entendimiento y de los procesos y problemas económicos en sus contextos y debido a su naturaleza narrativa permite desarrollar competencias transversales como la comprensión lectora, capacidad de síntesis y habilidades de redacción y comunicación.

En la Universidad de Castilla La Mancha, dentro de los estudios de Administración y Dirección de Empresas, se considera a esta asignatura como una disciplina que tiene como objetivo explicar la estructura, funcionamiento y resultados de las economías a lo largo del tiempo. Analiza el desarrollo en el tiempo de las condiciones de vida, las formas que han tenido los procesos de producción, distribución y consumo, en los que se hace presente el papel que ha jugado la empresa y la función empresarial. Se considera que esta asignatura es un laboratorio en el que se puede utilizar la teoría económica para estudiar los acontecimientos históricos y, al mismo tiempo, incluir el conocimiento de la realidad social y una formación humanística general. Por ello, permitirá comprender los factores que han impulsado o frenado el crecimiento económico, con una visión que integrará la abstracción de la teoría con el conocimiento de la realidad económica en la historia, recurso pedagógico que se utiliza en los más prestigiosos manuales de enseñanza de la Economía. Evidentemente, a todo esto se ha ligado la práctica y la utilización de otros recursos que aparecen mencionados en esta investigación.

## **OBJETIVOS**

La renovación de la metodología de la enseñanza en este caso debe tener en cuenta una serie de elementos fundamentales como el de adaptar los contenidos de las asignaturas a la disminución de tiempo de clase teórica, la búsqueda de la claridad y eficacia en la exposición del profesor, facilitar a los alumnos material de trabajo tanto individual como en grupo, incrementar la

interactividad en clase y la utilización de recursos tecnológicos<sup>2</sup>. En este caso el proyecto de innovación docente realizado aplicaba estos principios con el objetivo final de acercar al alumno a la historia económica mundial en su papel complementario en la formación básica de los alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas. El objetivo era exponer las interrelaciones existentes entre la política, la economía y la realidad social de cada momento histórico y sus consecuencias.

En definitiva, se trata de facilitar el entendimiento de los procesos y problemas económicos en sus respectivos contextos y siempre desde una perspectiva histórica. Además, esta asignatura permite desarrollar competencias transversales como la comprensión lectora, la capacidad de análisis y síntesis, habilidad para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes, la capacidad de crítica y autocrítica y habilidades de investigación. De igual modo, siguiendo el nuevo tipo de enseñanza, se pretendía desarrollar un proceso de aprendizaje con un importante componente práctico porque interesaba, no tanto la acumulación de conocimiento, sino la capacidad de aplicar estos conocimientos al análisis de procesos económicos en contextos históricos. Para ello se ha utilizado una metodología basada en nuevas tecnologías.

## METODOLOGÍA

El proyecto llevado a cabo, ha distribuido la actividad docente en base a clases teóricas y actividades complementarias. El hilo conductor ha sido el tema de las crisis económicas a lo largo de la historia contemporánea.

### CLASES TEÓRICA: ESQUEMA, BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL GRÁFICO Y ESTADÍSTICO EN LA PLATAFORMA VIRTUAL

El profesor ha presentado un esquema de cada tema y epígrafe que ha ido acompañado con la bibliografía general y específica. La clase teórica sintetiza los principales conocimientos sobre el tema que se ve complementada con la lectura obligatoria de diferentes partes del manual elegido. Durante las

<sup>2</sup> Rosa María GONZÁLEZ TIRADOS: «Motivaciones de los ingenieros para la docencia universitaria», *Revista cubana de educación superior*, vol. 12, n. 2, 1992, pp. 113-118.

clases teóricas los profesores presentan un guion de las principales ideas de cada tema, de forma que puedan servir al alumnado como guía para abordar el tema. La clase magistral viene a ser el protagonista, se trata de una exposición sintética y que deberá enriquecerse con la ayuda de manuales y material estadístico. Al finalizar el tema, este queda disponible en la plataforma on-line, de forma que pueda ser utilizado para la realización de ejercicios prácticos, ensayos bibliográficos o la preparación del examen. Estas presentaciones pretenden ser un complemento de los apuntes tomados en clase y del manual, con objeto de que el alumnado pueda identificar las ideas y conceptos más importantes de cada tema y asimilar de la manera más clara posible su estructura.

## ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades complementarias se realizaron tras la explicación en clase de los temas correspondientes del programa. Básicamente se concentran en dos actividades: un documental y una lectura. En ambos casos el profesor proporcionó un cuestionario, también disponible en la plataforma virtual, que guiaba el análisis de los alumnos tanto en grupo como de forma individual. La idoneidad de la utilización de material audiovisual, concretamente documentales y películas para el estudio de la historia económica e incluso de la economía, se ha experimentado en numerosas Universidades<sup>3</sup>. Prueba de ello son los numerosos artículos que se han realizado en los diversos encuentros de Didáctica de la Historia<sup>4</sup>. Con la aplicación del EEES, su uso ha crecido porque permite complementar las clases teóricas y además es un recurso atractivo

---

<sup>3</sup> R. BARQUÍN GIL: «El cine y la didáctica de la Historia Económica y Social», *VII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Murcia, 2003; S. ESTAPÉ-TRIAJ: «Historia Económica y cine», *VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, 1999; D. LEET y S. Houser: «Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course», *Journal of Economic Education*, n. 34/4, 2003, pp. 326-332.

<sup>4</sup> F. ALLENDE PORTILLO: «Literatura, Cine y Música como material didáctico para la Historia económica», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010; M. A. BRINGAS y J. REVUELTA: «Los documentales como recurso didáctico para la Historia Económica», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010; E. CLAR: «De las fuentes primarias al cine: una aplicación de las enseñanzas del EEES», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010.

que despierta con facilidad el interés y la atención del alumno y permite la realización de trabajos y debates. Los documentales se han complementado con lecturas de especialistas que profundizan sobre las causas y consecuencias de las crisis analizadas.

El Equipo docente ha utilizado los siguientes documentales y lecturas:

- a) Crisis finisecular (s. XIX). Documental: «Tiempos Modernos» de Charlie Chaplin La revolución industrial y la Primera Guerra Mundial Lectura: E. Hobsbawm: *La era del Imperio, 1875-1914*, Barcelona, Editorial Crítica, 1998, pp. 42-64 y 367.
- b) Crisis de 1929 y la Gran Depresión. Documental: 1929. «The Great Crash» Ficha técnica: Nacionalidad: Reino Unido Duración: 58 min. Año: 2009 Productor: Joanna Bartholomew Lectura: P. Temin: «El toque de Midas, la propagación de la Gran Depresión», en *Lecciones de la Gran Depresión*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pp. 53- 93.
- c) Crisis finales del siglo XX y crisis actual. Crisis del petróleo y sus repercusiones en España Documental: «Crisis de la integración, 1975-2000»<sup>5</sup>. Lectura: Segado Boj, «El espíritu del 12 de febrero y el fantasma de la crisis de 1974: un análisis a través del humor gráfico», *Revista Historia y Comunicación Social*, n. 12, 2007, pp. 189-206.

Los alumnos han trabajado en clase individualmente o en grupo las lecturas y documentales a partir de los cuestionarios proporcionados por el profesor. La evaluación de estas actividades complementarias, en base a los cuestionarios, se ha realizado en base a la resolución de un cuestionario a final del curso. Cada actividad complementaria ha ido acompañada en la plataforma virtual de otros materiales disponibles para el alumno como obras de literatura o filmografía en la que aparecían reflejadas estas crisis y con una guía didáctica para analizar las obras.

## EJERCICIOS PRÁCTICOS EMPLEANDO DIFERENTES RECURSOS

La realización de ejercicios prácticos es una de las partes más importantes de la asignatura, tanto para el alumnado de evaluación continua, que deberá realizarlos durante todo el curso, como para quienes opten por el examen

---

<sup>5</sup> ([http://ucinema.sim.ucm.es/video/ucm/demanda/unizaragoza/291967\\_bsigo08.htm](http://ucinema.sim.ucm.es/video/ucm/demanda/unizaragoza/291967_bsigo08.htm)).

final, los cuales también pueden realizar un ejercicio de estas características. Las plataformas de aprendizaje virtual que se utilizan son las de la aplicación WebCT y el proyecto Sakai.

La estructura de cada ejercicio se compone de dos partes, una hoja Excel con datos históricos, en la que se marcan en sombreado los espacios para los cálculos que el alumnado debe realizar, y se propone la elaboración de tablas y gráficos. Además, el alumnado debe contestar algunas cuestiones relacionadas con los contenidos teóricos que hayan adquirido y con los cálculos realizados. Las preguntas planteadas eran amplias, de manera que se daba mayor importancia a la visión global del tema, para lo que tenían que utilizar conceptos e ideas de las explicaciones teóricas, intercalando los datos de la hoja de cálculo y algunos gráficos elaborados. En la plataforma Sakai se utilizó la herramienta denominada «exámenes», formulando preguntas cortas de corrección automática por parte del ordenador, con otras más cualitativas en las que los alumnos debían interrelacionar distintos elementos, corregidas y puntuadas de una en una por el profesorado. Todo esto, ha permitido desarrollar un seguimiento más individualizado de cada alumno/a y realizar comentarios cortos de cada ejercicio.

## **SEMINARIOS TEMÁTICOS**

Con los Seminarios temáticos se pretende despertar en el alumnado el hábito por la lectura y la escritura en relación a cuestiones de historia económica, estimulando el interés, la reflexión y la expresión entre el alumnado. Por un lado, se seleccionaban varios capítulos de libro referidos a diversos temas del programa, sobre los que se planteaban cuestiones en los ejercicios prácticos correspondientes y, por otro lado, se encargaba la lectura y recensión de una obra de ensayo que les proporcionase una visión global de la historia económica en los últimos siglos.

En base a los resultados obtenidos, con los primeros Seminarios temáticos, se intentó reducir el número de páginas a leer y profundizar más en cada una de ellas, familiarizando al alumnado con la comparación y el contraste entre autores que abordaban el mismo tema. Algunos de los Seminarios temáticos han estado relacionados con la Revolución Industrial y su impacto en nuestro país. Las lecturas seleccionadas, han ido variando cada curso académico, con objeto de evitar posibles plagios.

## RESULTADOS

La aplicación del proyecto en los grupos del grado de Administración y Dirección de Empresas ha tenido resultados dispares. Ello debido, en gran parte, a dos problemas externos: por un lado, el excesivo número de alumnos que integraban la mayoría de los grupos restaba efectividad a los objetivos marcados para las actividades complementarias. El debate y tratamiento de las lecturas y del material audiovisual en clases integradas por hasta cien alumnos resultaba de difícil ejecución. Por otro lado, la utilización por parte de profesores de otras asignaturas del Grado de Administración y Dirección de Empresas, las clases no presenciales incentivaba, cuando estas tenían lugar, la no asistencia del alumnado a las disciplinas que se impartían en ese mismo día, con el que se acababa desvirtuando en cierta medida la complementariedad clases teóricas-actividades complementarias pensadas para el buen desarrollo de nuestra asignatura. No obstante, los resultados obtenidos a través de la implantación del proyecto pueden calificarse de satisfactorios debido, entre otras cuestiones, al refuerzo positivo que supuso para el alumnado apoyar y complementar las clases teóricas con las lecturas y el material audiovisual. Especial mención merecen las películas y documentales empleados durante el curso por resultar un material de gran efectividad en la compresión de contenidos de historia entre un tipo de alumnado especialmente permeable a este tipo de medios. Las lecturas recomendadas fueron algo estimulante para el alumnado, en la encuesta que se realizó para comprobar su eficacia, el alumnado señaló su utilidad para preparar el examen.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones sobre el impacto del proyecto en el resultado del aprendizaje del alumnado de los grupos que han participado en la experiencia, animan a afirmar que cualitativamente se percibe un incremento del interés del alumnado por la asignatura y los objetivos de ésta. Por supuesto la elaboración de materiales estadísticos, de las guías didácticas de las lecturas y de los documentales, los materiales disponibles en la red, etc. incrementan el trabajo del profesor.

Por otra parte, el alumno/a debe participar de forma presencial en las actividades complementarias, aunque siempre se corre el riesgo de que copien

los resultados de las preguntas de los cuestionarios, no realicen las actividades o simplemente se estudien las respuestas para el cuestionario de evaluación final de la actividad. Por ello, el profesor debe encontrar mecanismos para evitar estas irregularidades.

En relación con algunos grupos de Administración y Dirección de Empresas sigue existiendo el problema del gran número de alumnos/as por grupo. No obstante, la utilización de las herramientas «exámenes» del Proyecto Sakai, ha permitido que en menor tiempo se puedan obtener resultados sobre la adecuación de la utilización de nuevas técnica y metodología educativa. La impresión general sobre los resultados es positiva, no se puede obviar que en el caso de los seminarios y los ensayos a ellos asociados, los resultados han sido desiguales, que nos llevan a persistir en el intento de mejorar en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDE PORTILLO, F.: «Literatura, Cine y Música como material didáctico para la Historia económica», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010.
- BARQUÍN GIL, R.: «El cine y la didáctica de la Historia Económica y Social», *VII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Murcia, 2003.
- BRINGAS, M. A. y REVUELTA, J.: «Los documentales como recurso didáctico para la Historia Económica», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010.
- CLAR, E.: «De la fuentes primarias al cine: una aplicación de las enseñanzas del EEEES», *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: La historia económica en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 20 de septiembre de 2010.
- ESTAPÉ-TRIAY, S.: «Historia Económica y cine», *VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, 1999.
- GONZÁLEZ TIRADOS, Rosa María: «Motivaciones de los ingenieros para la docencia universitaria», *Revista cubana de educación superior*, vol. 12, n. 2, 1992, pp. 113-118.
- LEET, D. y Houser, S.: «Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course», *Journal of Economic Education*, n. 34/4, 2003, pp. 326-332.

RODRÍGUEZ CONDE, M<sup>a</sup> J. y SÁNCHEZ GARCÍA, A. B.: «Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio de Educación Superior», *Aula 14*, 2002, pp. 31-50.

# **UN RECURSO FUNDAMENTAL PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN: LAS REDES SOCIALES PROFESIONALES EN LA ERA DIGITAL<sup>1</sup>**

*Antonio Rafael Fernández Paradas*

Universidad de Granada

*Mercedes Fernández Paradas*

Universidad de Málaga

*Antonio Jesús Pinto Tortosa*

Universidad Europea de Madrid

**Resumen:** Este capítulo analiza la presencia pública del historiador en las redes sociales profesionales en la Era Digital como un recurso imprescindible para mejorar la docencia y la investigación histórica del alumnado. Es preciso que los estudiantes matriculados en Grados en los que se imparten asignaturas sobre el pasado histórico (Historia, Relaciones Internacionales, Magisterio, Periodismo...) conozcan dichas herramientas, sus fortalezas y debilidades. Para ello, hemos diseñado y puesto en práctica una actividad dirigida al alumnado con la pretensión de que conozcan y recurran a las redes profesionales con presencia en Internet con el propósito de mejorar sus conocimientos históricos desde un enfoque crítico, como vehículo para fundamentar sus trabajos de investigación, y por último, en la dirección de cumplir nuestra responsabilidad social como historiadores, darles a conocer plataformas que pueden ayudarles a acceder a becas y al mercado laboral.

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga «Implementación de Mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Competencias Digitales en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación», PIE 17-020, financiado por la Universidad de Málaga.

## INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior persigue que los estudiantes universitarios desarrollen su propia capacidad de autoaprendizaje con el propósito de prepararles para acceder y adaptarse a un mercado laboral en continuo cambio. En la Era Digital es prioritario que desarrollen las Competencias Digitales<sup>2</sup>. Y, en ese ámbito, que conozcan y utilicen las redes sociales de gran potencial para el aprendizaje ya que promueven la comunicación con el alumnado de manera bidireccional en el sentido de que este tenga mayor capacidad para la toma de decisiones<sup>3</sup>.

El concepto red social fue definido por el antropólogo John A. Barnes en 1954. Precisa de dos elementos: «los contactos y los vínculos existentes entre dichos contactos»<sup>4</sup>. Según Juan Manuel Trujillo, «Una red social es una organización formada por personas o entidades vinculadas y unidas entre sí por algún tipo de estructura, relación o interés común. Se han convertido en un fenómeno global donde se establecen vínculos entre personas que comparten

---

<sup>2</sup> Las competencias digitales consisten en «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento e incluye también utilizar las tecnologías de la información y la comunicación sacando su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos». María Encarnación CÁMBIL HERNÁNDEZ: «La innovación metodológica en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural: la Web 3.0», en Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS y Mercedes FERNANDEZ PARADAS (coords.), *Nuevas narrativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Digitalidad, redes sociales y competencias documentales*, Granada, Comares, 2017. La Unión Europea y el Gobierno de España consideran prioritario el desarrollo de las Competencias Digitales, en el que se inserta la Agenda Digital para España aprobada por el Gobierno en 2013. INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: *Marco Común de Competencia Digital*, 2017, p. 2, <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>. Sobre la Agencia Digital para España, véase: <http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/Paginas/agenda-digital.aspx>.

<sup>3</sup> Juan José DE HARO: «Las redes sociales aplicadas a la práctica docente», *Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 13, 2009, pp. 1-8; Daniel ARANDA, Amalia CREUS y Jordi SÁNCHEZ NAVARRO (eds.): «Educación, medios digitales y cultura de la participación», *Educación Siglo XXI*, n. 32, vol. 2 2014, pp. 355-358. Sobre las teorías del aprendizaje que apuestan por el recurso de las redes sociales para mejorar el aprendizaje, véase Ana GARCÍA-VALCÁRCEL: «Las implicaciones educativas de las redes sociales», en José Ignacio AGUADED y Julio CABERO (coords.), *Tecnologías y medios para la educación e-sociedad*, Madrid, Alianza Editorial, 2013, pp. 102-103.

<sup>4</sup> Romain RISSOAN: *Redes sociales. Facebook, Twiter, LinkedIn, Viadeo en el mundo profesional*, Cornellà de Llobregat, Ediciones ENI, 2011, p. 22.

y establecen nodos relacionales que promueven la reciprocidad y la comunicación social, y que dan sentido a la Red en sí misma»<sup>5</sup>.

A nuestro entender, para promover el autoaprendizaje en el ámbito profesional, resulta más provechoso recurrir a las redes académicas y las redes sociales profesionales de Internet, sin desdeñar las destinadas al gran público como, por ejemplo, Facebook<sup>6</sup> o Twitter. Las redes sociales académicas y profesionales son más «recíprocas e interactivas» y «se pueden clasificar también según su temática, actividad y contenido a través de grupos»<sup>7</sup>. De acceso gratuito,<sup>8</sup> permiten crear un perfil de usuario y grupos de discusión. En las redes sociales académicas los autores dan a conocer su producción científica a texto completo<sup>9</sup>. Las redes sociales profesionales posibilitan un intercambio más fluido de la información, que los usuarios difundan los hitos más importantes en su actividad profesional, sus aptitudes, la generación de contenidos y que las empresas puedan buscar trabajadores adecuados a sus necesidades. A diferencia de las redes académicas, no están diseñadas de manera específica para posibilitar el acceso directo a los trabajos académicos.

Para los estudiantes, pueden resultar especialmente útiles las redes académicas y profesionales en Internet, por los siguientes motivos: 1. Les permite mejorar sus conocimientos encontrando, contrastando e intercambiando información, de esta manera podrán discernir entre lo verídico, lo que no es tan

---

<sup>5</sup> Juan Manuel TRUJILLO TORRES: «Redes sociales y educación», en José SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Julio RUIZ PALMERO y Melchor GÓMEZ GARCÍA (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, 2016, p. 104.

<sup>6</sup> Miguel TÚÑEZ y José SIXTO: «Las redes sociales profesionales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 41, 2012, pp. 77-92.

<sup>7</sup> Francisco CAMPOS FREIRE, Diana RIVERA ROGEL y Claudia RODRÍGUEZ: «La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales», *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 69, vol. 5, 2014, p. 578.

<sup>8</sup> En ocasiones, ofrecen más servicios que son de pago. Es el caso de LinkedIn Premium.

<sup>9</sup> Entre ellas, las más importantes son Academia.edu y ResearchGate con 18 y 6 millones de usuarios respectivamente en 2016. Natalia QUINTAS FROUFE: «La emergencia de las redes sociales académicas: su impacto académico», *Opción*, n. 32, número especial 10, 2016, p. 521. Entre las redes sociales académicas no consideramos los gestores bibliográficos, por ejemplo, Mendeley de Elsevier, porque no fueron diseñados como redes sociales, si bien posteriormente se les ha incorporado algunas funcionalidades de estas. Mike THELWALL y Kousha KAYVAN: «Academia.edu: Social Network or Academic Network», *Journal of the Association for Information Science and Technology*, n. 65, vol. 4, 2014, pp. 721-723; Raj Kumar BHARDWAJ, «Academic analysis of ResearchGate, Academia.es, Mendeley and Zotero», *Information and Learning Science*, n. 118, vol. 5-6, 2017, pp. 298-316.

veraz y lo que es falso. Esto es, son herramientas útiles para realizar trabajos de investigación, sobre todo los Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster y Tesis Doctorales; 2. Crear contenidos digitales; y 3. Con el objetivo de cumplir nuestra responsabilidad social como docentes, darles a conocer plataformas que pueden ayudarles a acceder al mercado laboral y a becas, así como contactar con otros profesionales con inquietudes similares.

Como docentes, nuestro propósito es fomentar el desarrollo de las Competencias Digitales del alumnado de Universidad, así como facilitarles el acceso al mercado laboral. Hemos considerado más idónea la red profesional LinkedIn. Fundada en 2002 por Reid Hoffman, Allen Blue, Konstantin Guericke, Eric Ly y Jean-Luc Vaillan, con sede en California. A finales de 2016 Microsoft, la empresa más grande de software, compró LinkedIn por 26.200 millones de dólares<sup>10</sup>. Hoy en día tiene más de 500 millones de usuarios, entre ellos 9 millones de empresas. Para las empresas es la red social líder en el campo de los recursos humanos, la mayoría de las medianas y grandes empresas suelen utilizarla para publicitar sus ofertas de empleo. Permite a los profesionales «segmentar y generar alertas de nuevas oportunidades de trabajo»<sup>11</sup>.

Tal y como está configurada (perfil de usuario y grupos) hace posible mostrar el currículum, acceder a la información, debatirla y generar contenidos digitales. En este trabajo daremos a conocer la experiencia desarrollada durante el curso 2017-2018 con los alumnos de tercero del Grado de Historia de la Universidad de Málaga para fomentar que utilicen LinkedIn<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> <http://www.expansion.com/economia/digital/companias/2016/12/08/58499f3c468ae-b38638b466f.html>. Sobre los motivos de la compra por Microsoft de LinkedIn, puede consultarse: <https://www.nytimes.com/es/2016/06/20/que-gana-microsoft-al-comprar-linkedin/>.

<sup>11</sup> Romain RISSOAN: *Redes sociales Facebook, Twitter, LinkedIn...*, p. 17.

<sup>12</sup> Sobre las Competencias Digitales de los alumnos del Grado de Historia de la Universidad de Málaga, véase Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS y Juan Jesús BRAVO CARO: «Aproximación al nivel de Competencias Digitales del alumnado del Grado de Historia de la Universidad de Málaga», *I Congreso Internacional La Historia en el ámbito educativo y realidades en la Sociedad del Conocimiento*, Universidad de Granada, 23-26 de mayo de 2018. En este estudio se concluye que estos estudiantes no tienen claro el concepto de competencias digitales, presentan carencias en el conocimiento y uso de plataformas tan relevantes, como Pares y Web of Science, y no suelen generar contenidos digitales relacionados con la titulación. Un asunto que ha sido analizado para otras titulaciones y universidades que muestran unos resultados más positivos. Por ejemplo, Mario ARIAS OLIVA, Teresa TORRES CORNAS y Juan Carlos YÁÑEZ LUNA: «El desarrollo de las competencias digitales en la educación superior», *Historia y Comunicación Social*, n. 19, número especial, 2014, pp. 355-366.

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. El primero es esta introducción en la que se explica por qué resulta especialmente útil promover la participación de los estudiantes universitarios en las redes sociales académicas y profesionales y se justifica la elección de LinkedIn. En el segundo analizamos un cuestionario previo cumplimentado por el alumnado sobre su nivel de conocimiento y uso de dichas redes. En el tercero describimos las tareas realizadas por los estudiantes y reflexionamos sobre el grado de cumplimiento de las mismas. También examinamos las respuestas de los alumnos a un cuestionario en el que han evaluado la actividad. Por último, exponemos las conclusiones más relevantes.

## **LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PREVIO SOBRE LAS REDES SOCIALES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES**

La encuesta consta de 18 preguntas, en las que hemos recopilado información sobre los siguientes aspectos:

1. Perfil-es de los encuestados.
2. Conocimiento de las redes sociales generalistas, académicas y profesionales en Internet.
3. Si ha recibido formación sobre redes sociales profesionales en Internet.
4. Si dispone de perfil en LinkedIn, Academia.edu y ResearchGate.
5. Grado de uso de LinkedIn, Academia.edu y ResearchGate.

Con este cuestionario, hemos pretendido evaluar el nivel de conocimiento y uso de las redes sociales, especialmente las académicas y profesionales en Internet. La encuesta ha sido cumplimentada por alumnos y alumnas de 3º del Grado de Historia de la Universidad de Málaga, concretamente de la asignatura obligatoria «Historia Contemporánea de España». Es representativa porque han respondido a la misma el 12,3% y el 31,4% de los matriculados en la titulación y de tercer curso respectivamente.

En cuanto a los resultados del cuestionario, nos muestran un perfil con los siguientes rasgos. La mayoría son hombres –59,1%– y un tanto por ciento mucho mayor –89,1%– tiene 25 o menos años de edad. Por tanto, la infancia y la adolescencia de la inmensa mayoría ha transcurrido en la Era Digital, solo el 1,5% sobrepasa los 50 años. Otras informaciones confirman esta conclusión. La edad en la que el estudiante empezó a utilizar internet: el 30% entre 6-10

años, el 40% entre 11-15 años, el 20% de 16-20 años, el 3% de los 21 a 25 años y el 1,5% entre 31-40 años. En definitiva, serían nativos digitales. En lo concerniente a las vías de acceso al Grado de Historia, el 96,9% lo ha hecho desde el Bachillerato, mientras el 3,1% restante mediante las pruebas de acceso a mayores de 25 años. Cabe mencionar, que los estudiantes que acceden al Grado precisan una nota media 5, esto podría indicar que el alumnado al iniciar el Grado parte de un nivel bajo.

A la pregunta, ¿utilizas las redes sociales de Internet para mejorar tus competencias/formación del Grado que estás cursando? Solo el 54,5% respondió afirmativamente. Tanto por ciento que se redujo aún más, al 22,1%, al responder a la misma cuestión referida a las redes sociales profesionales de Internet. Por tanto, confiesan un elevado desconocimiento de las mismas, especialmente de aquellas que podrían ayudarles a buscar empresas en las que realizar las prácticas externas del Grado<sup>13</sup> o, una vez egresados, incorporarse al mercado laboral.

En lo concerniente a si ha recibido formación sobre redes sociales profesionales en Internet durante el Grado, el 39% contestó positivamente, lo que parece indicar que el profesorado no se ha implicado plenamente en desarrollar esta competencia digital, tampoco la titulación ya que no ofrece cursos de formación específicos sobre dicha materia. Prueba de ello es que no llega al 40% el alumnado que afirma saber en qué consisten las redes sociales profesionales. Además, les hemos pedido que las definan. Es interesante destacar que casi el 13% no las han definido, aduciendo desconocimiento. La mayoría, más del 76%, dice que se trata de un espacio virtual para contactar con profesionales. Esto indica que no suelen confundirlas con las redes académicas. Un porcentaje mucho menor, el 17,3% afirma que también sirva para que contacten empresas y trabajadores, esto es, la mayoría desconoce una de sus principales funciones, la búsqueda de empleo.

Por último, les hemos inquirido acerca de su nivel de conocimiento y acceso a Academia.edu, ResearchGate –redes académicas– y LinkedIn –red profesional–. En relación a Academia.edu, el 81,8% dice que la conoce y el 71,7% que tiene un perfil (Cuadro 1). El 29,2% nunca accede a dicha red, el 53,2% pocas veces y el 11,7% una vez al mes (Cuadro 2)<sup>14</sup>. Esto significa que, pese a

<sup>13</sup> Pilar COLAS-BRAVO, Jesús CONDE-JIMÉNEZ y Ángela MARTÍN-GUTIÉRREZ: «Las redes sociales en la enseñanza universitaria: Aprovechamiento didáctico del capital social e intelectual», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 29, vol. 2, 2015, pp. 105-116.

<sup>14</sup> Para el nivel de frecuencia de uso de las redes se les ha dado a elegir entre las siguientes opciones: nunca, pocas veces, una vez al mes y todas las semanas.

que la inmensa mayoría conoce la plataforma y dispone de perfil, el uso de la misma es escaso. Solo el 9,1% de los encuestados conoce ResearchGate y el 1,3% tiene perfil, lo que está en consonancia con que casi el 95% nunca accede a ella. En ambos casos, el nivel de frecuencia de uso es bajo, lo que podría evitarse con la inclusión por la profesora de actividades de búsqueda de bibliografía en estas redes. Respecto a LinkedIn, casi el 70% dice que la conoce. Pero, solo el 23,2% dispone de perfil (Cuadro 1). Ahora bien, en realidad su uso es menor ya que el 84,8% confiesa que nunca participa en LinkedIn, es decir, que no todos los que disponen de perfil hacen uso de la red. Entorno al 13% dice que accede a ella pocas veces y una vez al mes el 2,6%. Por tanto, Academia.edu es la más conocida y a la que acceden con mayor asiduidad. En definitiva, apenas hacen uso de las redes sociales analizadas, lo que resulta preocupante. De estos datos se colige la necesidad de dar a conocer sus funcionalidades e introducir prácticas para habituarles a su consulta.

Tabla 1. Dispones de perfil en Academia.edu, ResearchGate y LinkedIn, en %.

	Sí	No
Academia.edu	72,7	27,3
ResearchGate	9,1	90,9
LinkedIn	23,4	76,6

Fuente: Cuestionario Competencias Redes Sociales Académicas y Profesionales de Internet. Elaboración propia.

Tabla 2. Frecuencia de acceso a Academia.edu, ResearchGate y LinkedIn, en %.

	Nunca	Pocas veces	Una vez al mes	Todas las semanas
Academia.edu	29,2	53,2	11,7	0
ResearchGate	94,8	5,2	0	0
LinkedIn	84,8	13,0	2,6	0

Fuente: Cuestionario Competencias Redes Sociales Académicas y Profesionales de Internet. Elaboración propia.

## LA ACTIVIDAD CON LINKEDIN

Teniendo muy presentes las carencias detectadas en el cuestionario previo, hemos diseñado una actividad, realizada por los estudiantes de 3º del Grado de Historia de la Universidad de Málaga, enfocada a fomentar su participación en LinkedIn. El cronograma planteado ha sido el siguiente. Primero, hemos explicado en clase en qué consisten las redes sociales académicas y profesionales y las funcionalidades principales de Academia.edu, ResearchGate<sup>15</sup> y LinkedIn. Luego, hemos encomendado a los alumnos dos tareas, para las que han dispuesto de un plazo máximo 45 días para realizarlas, que han supuesto el 15% de la calificación final de la asignatura. La primera tarea ha consistido en la creación de un perfil en LinkedIn. La segunda, la participación en grupos.

Previamente a crear el perfil, el alumnado ha podido visionar en el campus virtual videos breves sobre por qué utilizar las redes sociales profesionales, especialmente LinkedIn<sup>16</sup>. Otros videos les han explicado cómo crear un perfil de LinkedIn<sup>17</sup>, así como las secciones del mismo que son fundamentales para darse a conocer, son las siguientes. Los datos del usuario: nombre, foto, lugar de residencia –ciudad y país– y empresa o institución en la que está cursando o ha cursado sus estudios superiores o está desarrollando su profesión. Al lado de botón «ver perfil» está la pestaña Importar curriculum vitae. El «extracto» es una breve presentación en la que el usuario explica su trayectoria, objetivos y logros. En «experiencia» se incluyen los hitos más importantes de la actividad profesional. En la zona denominada «educación», se informa sobre la formación, por ejemplo, los másteres, cursos o grados cursados. Y, por último, las aptitudes que son incluidas por el usuario<sup>18</sup> y pueden ser validadas por otros los miembros de la red.

De los matriculados en la asignatura (169), el 57,4% han creado el perfil. De ellos, el 86,6% han incluido la siguiente información: nombre, lugar de residencia (ciudad y país) y en su caso, la universidad en la que están cursan-

<sup>15</sup> Enrique ORDUÑA-MALEA, Alberto Martín-Martín y Emilio DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR: «ResearchGate como fuente de evaluación científica: desvelando sus aplicaciones bibliométricas», *El profesional de la Información*, n. 25, vol. 2, 2016, pp. 303-310.

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=IAKkXII858U>.

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OwmtlCi-H4A>. <https://www.youtube.com/watch?v=S-yaxPjEnQro>. <https://www.youtube.com/watch?v=cMyWJasWI7E>.

<sup>18</sup> Por ejemplo, conocimiento de idiomas, manejo de programas informáticos...

do sus estudios. En general, no han hecho uso del resto de opciones comentadas. Así, solo el 10,3% han cumplimentado el «extracto» y la «experiencia», el 13,4% la «educación» y el 7,2% las «aptitudes». En definitiva, la inmensa mayoría no ha realizado la tarea encomendada en su totalidad.

Respecto de la segunda tarea, ha consistido en que el estudiante tenía que participar en un mínimo de 6 grupos de discusión<sup>19</sup> de LinkedIn, incluido de manera obligatoria el grupo creado por la responsable de la asignatura, la profesora Mercedes Fernández Paradas, denominado «Hablemos de Historia Contemporánea de España», con al menos 5 intervenciones sobre fuentes, recursos online, bibliografía, revistas o congresos relacionados de la asignatura. Y, además, han tenido que solicitar la incorporación en otros cinco grupos en los que pudiesen realizar al menos dos contribuciones, también vinculadas con la asignatura. Lo que hemos pretendido es que desarrollasen las siguientes capacidades: búsqueda de información, selección del tema objeto de su contribución, redacción de intervenciones que no fuesen meramente descriptivas, y, por último, creación de contenido digital. Esto es, promover su autoaprendizaje en el sentido de aportar conocimientos y reflexiones sobre el tema considerado.

Para realizar esta segunda tarea, se han enfrentado a la dificultad de encontrar grupos en los que pudiesen participar con intervenciones relacionadas con la asignatura ya que realizaban búsquedas demasiados acotadas, por lo que fue preciso sugerirles que recurriesen, por ejemplo, a grupos de revistas, asociaciones, bibliotecas, archivos... De esta manera, se solventó en buena medida el problema. Otra complicación vino dada porque solicitaban la incorporación a grupos y no recibían respuesta. Ahora bien, supusieron enfrentarse a ello creando sus propios grupos e invitándose entre ellos a participar. Prácticamente los mismos que hicieron el perfil también han hecho la segunda parte de la actividad, habiendo logrado más del 90% de los alumnos hacer el número total de contribuciones requeridas.

¿Qué temas han abordado en sus intervenciones? Más de dos tercios de las contribuciones han versado sobre bibliografía, recursos para búsqueda de documentación y documentales. El resto de sus aportaciones ha abordado aspectos muy diversos, tales como, por ejemplo, la novela, el arte, el teatro, biografías... Por si misma esta diversidad de asuntos es muy enriquecedora para todo el gru-

<sup>19</sup> Es «una manera de interactuar con los demás miembros de LinkedIn (sin que sean necesariamente sus contactos) sobre temas específicos». Romain RISSOAN: *Redes sociales Facebook, Twiter, LinkedIn...*, p. 178.

po. Además, en el 91% de los casos las intervenciones no han sido meramente descriptivas y han ido acompañadas de algún enlace web o imagen.

Entre las principales carencias cabe reseñar que en el 99% de la intervenciones del grupo «Hablemos de Historia Contemporánea de España» no recibieron comentario alguno, tampoco recomendaciones, es decir, no se logró uno de los principales objetivos de la actividad, que hubiera intercambio de opiniones entre sus miembros.

Por último, hemos entrevistado al alumnado que ha realizado la actividad, planteándoles cinco cuestiones. Les hemos pedido que valoren su utilidad en una escala del 1 al 10 en la que el 10 sería la valoración máxima. El 32,1% la ha valorado entre 9 y 10, el 42,8% entre 7 y 8, el 17,9% entre 5 y 6 y la nota mínima dada ha sido 4, por el 7,2%. Por tanto, en general la valoración ha sido alta ya que casi el 75% la evalúan con una puntuación de 7 a 10. A la pregunta, ¿consideras que hacer la actividad te ha permitido mejorar tus competencias digitales?, el 76,6% ha respondido que sí, el 23,4% no, resultado llamativo y preocupante que este último porcentaje sea tan elevado y tal vez indique cierta resistencia a realizar actividades que se salen de las «tradicionales» ya que la planteada requiere de un esfuerzo personal mayor porque hay que tomar decisiones. También se les ha consultado si ¿consideras que realizar la actividad te ha permitido mejorar tu conocimiento sobre LinkedIn? El 96,8% responde que sí. Este elevado porcentaje no es congruente con el 23,4% de los encuestados para los que la actividad no ha servido para mejorar sus competencias digitales. Además, les hemos inquirido acerca de si ¿consideras que, tras haber realizado la actividad, vas a utilizar LinkedIn? El 67,6% dice que sí y el 29,4% que no. Por tanto, pese a que conocen las posibilidades de esta red y de que han dado el primer paso para tener actividad en la misma hay un porcentaje, a nuestro modo de ver, demasiado elevado que no están dispuestos a utilizarla, pese a que hoy en día es una herramienta a la que se le reconoce su capacidad para facilitar la búsqueda de empleo. Por último, les hemos pedido que se autoevalúen al preguntarle, ¿cuál es el grado de aprovechamiento de la actividad?, de nuevo en una escala de 1 a 10, donde este último dígito representa el valor máximo. Pues bien, el 21,5% se ha calificado entre 9 y 10, el 42,8% entre 7 y 8, el 17,9% entre 5 y 6 y el 7,2% con 4. Es decir, más del 25% confiesa que no ha aprovechado lo suficiente la actividad. A modo de hipótesis planteamos que es posible que buena parte de estos estudiantes sean los que consideran que no han mejorado sus competencias digitales y no están dispuestos a utilizar LinkedIn.

## CONCLUSIONES

Entre los objetivos prioritarios del Espacio de Educación Superior Europeo cabe reseñar los siguientes. Promover que los estudiantes universitarios desarrollen la capacidad de autoaprendizaje que necesitarán a lo largo de su vida laboral en entornos laborales muy cambiantes y cada vez más exigentes. Y facilitarles su incorporación al mercado laboral. Pues bien, consideramos que la mejora de las competencias digitales mediante un uso eficaz y regular de las redes sociales, especialmente las profesionales, puede resultar especialmente útil para conseguir ambos objetivos. Además, esta apreciación se confirma por los resultados que se derivan del cuestionario previo cumplimentado por alumnos del Grado de Historia de la Universidad de Málaga ya que muestran carencias importantes al respecto.

Por estas razones, hemos diseñado una actividad sobre LinkedIn, la red social profesional más importante en nuestros días. Mediante dicha actividad, el alumnado ha recibido una formación teórica y práctica sobre sus funcionalidades y ha tenido que realizar dos tareas, crear un perfil y participar en grupos, que les han puesto en contacto con una red que pocos usaban y que es clave para la búsqueda de empleo. Asimismo, les ha permitido crear contenidos digitales relacionados con su titulación. La respuesta del alumnado no ha sido plenamente satisfactoria porque en general no han intercambiado opiniones cuando un compañero ha realizado una intervención. No obstante, consideramos que la experiencia ha sido positiva para los estudiantes ya que hemos logrado que comiencen a utilizar LinkedIn y porque han tenido que buscar la información, procesarla y crear contenidos que han dado a conocer, lo que favorecerá su empoderamiento. Empero, resulta desalentador que pese a haber entrado en contacto con LinkedIn, más del 29% de los entrevistados no están dispuestos a utilizar esta red social.

## BIBLIOGRAFÍA

ARANDA, Daniel; CREUS, Amalia; y SÁNCHEZ NAVARRO, Jordi (eds.): «Educación, medios digitales y cultura de la participación», *Educación Siglo XXI*, n. 32, vol. 2, 2014, pp. 355-358.

ARIAS OLIVA, Mario; TORRES CORONAS, Teresa; y YÁÑEZ LUNA, Juan Carlos: «El desarrollo de las competencias digitales en la educación superior», *Historia y Comunicación Social*, n. 19, número especial, 2014, pp. 355-366.

BHARDWAJ, Raj Kumar: «Academic analysis of ResearchGate, Academia.es, Mendeley and Zotero», *Information and Learning Science*, n. 118, vol. 5-6, 2017, pp. 298-316.

CAMBIL HERNÁNDEZ, María Encarnación: «La innovación metodológica en la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural: la Web 3.0», en Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS y Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS (coords.), *Nuevas narrativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Digitalidad, redes sociales y competencias documentales*, Granada, Comares, 2017, pp. 101-120.

CAMPOS FREIRE, Francisco; RIVERA ROGEL, Diana; y RODRÍGUEZ, Claudia: «La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales», *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 69, vol. 5, 2014, pp. 571-592.

COLAS-BRAVO, Pilar; CONDE-JIMÉNEZ, Jesús; y MARTÍN-GUTIÉRREZ, Ángela: «Las redes sociales en la enseñanza universitaria: Aprovechamiento didáctico del capital social e intelectual», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 29, vol. 2, 2015, pp. 105-116.

FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes y BRAVO CARO, Juan Jesús: «Aproximación al nivel de Competencias Digitales del alumnado del Grado de Historia de la Universidad de Málaga», *I Congreso Internacional La Historia en el ámbito educativo y realidades en la Sociedad del Conocimiento*, Universidad de Granada, 23-26 de mayo de 2018.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana: «Las implicaciones educativas de las redes sociales», en José Ignacio AGUADED y Julio CABERO (coords.), *Tecnologías y medios para la educación e-sociedad*, Madrid, Alianza Editorial, 2013, pp. 91-116.

HARO, Juan José de: «Las redes sociales aplicadas a la práctica docente», *Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 13, 2009, pp. 1-8.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: *Marco Común de Competencia Digital*, 2017, p. 2, <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.

ORDUÑA-MALEA, Enrique; MARTÍN-MARTÍN, Alberto; y DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, Emilio: «ResearchGate como fuente de evaluación científica: desvelando sus aplicaciones bibliométricas», *El profesional de la Información*, n. 25, vol. 2, 2016, pp. 303-310.

QUINTAS FROUFFE, Natalia: «La emergencia de las redes sociales académicas: su impacto académico», *Opción*, n. 32, número especial 10, 2016, pp. 517-528.

RISSOAN, Romain: *Redes sociales. Facebook, Twiter, LinkedIn, Viadeo en el mundo profesional*, Cornellà de Llobregat, Ediciones ENI, 2011.

THELWALL, Mike y KAYVAN, Kousha: «Academia.edu: Social Network or Academic Network», *Journal of the Association for Information Science and Technology*, n. 65, vol. 4, 2014, pp. 721-731.

TRUJILLO TORRES, Juan Manuel: «Redes sociales y educación», en José SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Julio RUIZ PALMERO y Melchor GÓMEZ GARCÍA (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, 2016, pp. 103-116.

TÚÑEZ, Miguel y SIXTO, José: «Las redes sociales profesionales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 41, 2012, pp. 77-92.



# CONCLUSIONES

*Carlos Larrinaga y Antonio J. Pinto*

Editores

Como hemos tenido ocasión de analizar, a lo largo de las diferentes contribuciones que componen este volumen, la concepción tradicional de la Historia como una disciplina estanca, conformada por conocimientos rudimentarios y tradicionales que se imparten de forma igualmente tradicional, ha de descartarse en el escenario actual. La historia se revela como una herramienta fundamental de análisis crítico de la realidad, que no solo se compone de contenidos acabados, sino que suscita constantemente un intenso debate académico, entre profesores y alumnos, y dentro de ambos colectivos, sobre los acontecimientos clave que ayudan a explicar la configuración de la sociedad actual en el estado en que la conocemos. De ello se deriva que, además de un corpus epistemológico consolidado, ha de contemplarse como un instrumento de observación e interpretación de todo cuanto nos rodea, que nos ayudará a obtener una visión completa de nosotros mismos como individuos y como comunidad.

A todo esto hay que añadir algo: en medio de la era digital y del predominio de la posverdad, el panorama social y cognitivo que se presenta ante nosotros parece especialmente desolador. Desafortunadamente la difamación y la construcción de noticias y versiones falsas sobre hechos concretos se han convertido en moneda común, en un contexto propicio por un motivo muy simple: la sociedad civil parece poco dispuesta a esgrimir los instrumentos a su disposición para filtrar el torrente de datos que recibe y decidir qué es verosímil y qué no. De resultas de lo mencionado, ahora más que nunca parece materializarse la máxima según la cual una mentira, repetida muchas veces, acaba siendo verdad. Sobre todo cuando desde los medios de comunicación, principal ventana de la sociedad de consumo hacia los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor, parecen más preocupados en cosechar su cota de audiencia que en generar una conciencia crítica verdadera. Se hace así buena la frase pronunciada por un conocido periodista español algunos años atrás: «no me importa que algo sea verdad o no: me basta con que sea verosímil».

En definitiva, disponemos de poderosos instrumentos para combatir el bombardeo de las noticias falsas que tratan de inducir nuestra conducta y nuestra opinión en un sentido u otro, siempre conforme a intereses partidistas de diferente signo, pues el color de la opción política no legitima en ningún caso tal manera de proceder. Puestos ante tal disyuntiva, nos caben dos opciones: bien perseverar en la ceguera inducida y consentida, que nos mueve a ser carne de propaganda y seguir creyendo lo que otros opinan por nosotros, mediante la construcción de alambicados argumentarios que solo se sustentan sobre la base del recurso a ellos constante y permanentemente; o bien, cual habitantes de la caverna platónica, sentirnos incitados a descartar la visión de las sombras de la realidad sobre la pared, para incorporarnos y salir al exterior, donde está la verdadera luz. En esta obra, en las diferentes contribuciones que hemos explorado, nos inclinamos por esta segunda opción y partimos de la convicción de que, de entre todas las herramientas posibles para alcanzar dicho objetivo, la historia ocupa un lugar capital.

Solo mediante el contraste de datos en la construcción del discurso histórico, por sí mismo legitimador de los discursos políticos y culturales más contrapuestos y disparatados, llevado a su extremo, seremos capaces de denunciar ante la opinión pública los proyectos espurios de inducción de falsas conductas e identidades que, bajo el pretexto de aspirar al bien común, no persiguen sino el beneficio absoluto y exclusivo de grupos de presión muy concretos. Además de convencernos a nosotros mismos de esta realidad, es esencial que seamos capaces de trasladar tal convicción a nuestros alumnos, mediante iniciativas inspiradas por la innovación educativa como las que hemos tenido la suerte de compartir en las páginas precedentes. De este modo, adoptando un formato y generando un ambiente cómodo y atractivo para nuestro público estudiantil, conseguiremos que el mensaje fragüe y que el alumnado desarrolle la capacidad de pensar por sí mismo. Porque si algo hemos de recordar es que nuestro objetivo último ha de ser proporcionarles herramientas para que sean capaces de generar sus propias opiniones: cuáles sean es algo que depende únicamente de su criterio y de su elección. Nosotros, por nuestra parte, jamás hemos de pretender que comparten nuestra línea de pensamiento: únicamente que piensen y razonen de manera crítica, sintiendo en su interior la iniciativa de contemplar la realidad con sus propios ojos, es una auténtica victoria que ayudará a revertir la temida y denostada era de la posverdad, racionalizando la invasión inclemente de la digitalidad.



*Mayo, 2021*

En este libro se recogen varias aportaciones en torno a un tema central: el desafío que deben afrontar los historiadores en la medida en que, además de dedicarse a la investigación, han de desempeñar una labor docente y, como tal, de comunicación en la sociedad actual, caracterizada precisamente por la avalancha informativa y la proliferación de noticias falsas, también conocidas como «bulos» o «fake news». Los capítulos giran en torno a la necesidad de revalorizar nuestra disciplina científica, la identificación de herramientas alternativas para la enseñanza de la historia en las aulas y un compendio de buenas prácticas educativas cuyo fin no es otro que demostrar que otra historia es posible, no para alejarnos de nuestras raíces científicas, sino para dirigirnos al público actual en un lenguaje que le resulte familiar y, al mismo tiempo, presentarnos como alternativa clara, rigurosa y objetiva, a otras noticias e informaciones de dudosa veracidad.

Quienes se aproximen a este libro buscando respuestas no las hallarán: solo encontrarán preguntas y dudas que surgen en nuestro quehacer cotidiano, precisamente desde la convicción de que la duda nos pone en el camino del conocimiento, del mismo modo que la certeza absoluta nos acerca más a la ignorancia.

