

Crisis y renovaciones: razones para hacer y enseñar historia

Crises and renewals: reasons for making and teaching history

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-683>

Agustí García Larios

<https://orcid.org/0000-0001-5662-2755>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Andrea Tappi

<https://orcid.org/0000-0001-8149-6738>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Javier Tébar Hurtado

<https://orcid.org/0000-0002-3497-7739>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Resumen

Este artículo aborda la conexión actual entre la Historia como disciplina y la enseñanza de la Historia, con especial atención a la resultante de dicho binomio plasmada en una renovación crítica de la historia que responda a las necesidades actuales de la sociedad. Para ello, se aborda la crisis actual de la disciplina histórica y se subraya la disminución de la confianza en métodos y enfoques tradicionales, al tiempo que, a pesar de esta “crisis”, se aboga por una visión de futuro optimista, en la medida que las crisis pueden ser oportunidades para la renovación de la historiografía. Asimismo, se enfatiza la importancia de integrar nuevas perspectivas y voces en la Historia, lo que conduce a una cierta descentralización de la disciplina, y se pone en cuestión el impacto de las tecnologías de la información en la enseñanza y la investigación histórica, por cuanto debe ir acompañada del desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes. El texto también resalta la importancia de la Historia en la comprensión de la identidad y los desafíos contemporáneos, y propugna una visión de la Historia como un instrumento social crítico. En este sentido, se plantea la necesidad de una historia global que conecte lo local con lo global, integrando diversas temáticas y enfoques. Por último, se subraya la responsabilidad de los historiadores en la educación y en el debate público, haciendo énfasis en que el conocimiento del pasado es imprescindible para la toma de decisiones éticas en el presente y futuro.

Palabras clave: Historiografía; enseñanza de la Historia; uso público del pasado; educación.

Abstract

This article addresses the current connection between History as a discipline and the teaching of History, with special attention to the result of this binomial, embodied in a critical renewal of history that responds to the current needs of society. To this end, the current crisis of the historical discipline is addressed and the decrease in confidence in traditional methods and approaches is underlined, while, despite this “crisis”, an optimistic vision of the future is advocated, insofar as crises can be opportunities for the renewal of historiography. Likewise, the importance of integrating new perspectives and voices in History is emphasized, which leads to a certain decentralization of the discipline, and the impact of information technologies on historical teaching and research is questioned, as it must be accompanied by the development of critical thinking in students. The text also highlights the importance of History in understanding identity

and contemporary challenges, and advocates a vision of History as a critical social instrument. In this sense, the need for a global history that connects the local with the global, integrating diverse themes and approaches, is raised. Finally, the responsibility of historians in education and public debate is underlined, emphasizing that knowledge of the past is essential for making ethical decisions in the present and future.

Key words: Historiography; teaching of history; public use of the past; education.

Ante las “crisis” de la historia y su enseñanza, una apuesta por su función social crítica

Parecería que el término “crisis” sobrevuela de manera permanente la disciplina de la Historia. Esta expresión se ha empleado con frecuencia para referirse a la pérdida de confianza y el declive de formas de conocimiento, métodos y visiones que fueron dominantes en la historiografía en períodos anteriores. Hoy incluso podría compartirse la idea de que esta percepción de síntomas de debilidad, de cambios que producen consecuencias profundas se ha acentuado. Observando el panorama español, una parte de las raíces de un acusado desánimo proviene de los problemas profesionales relacionados con la estructura docente e investigadora, sus formas de funcionamiento, las vías de incorporación de nuevas generaciones de profesionales. Pero más allá del marco nacional, los cuestionamientos sobre la misma función social de la Historia y los historiadores en las sociedades actuales adquiere una dimensión internacional, que se ha prolongado en el tiempo.

A pesar de lo dicho hasta ahora, los autores de este texto manifestamos una actitud de confianza en la Historia, no exenta de cautelas y de un escepticismo relativo ante su situación actual. Es cierto que la decadencia de las viejas interpretaciones teleológicas, deterministas y totalizantes ha abierto un presente, en ocasiones, poco seguro para la historiografía. Pero tras el proclamado *fin de la Historia* en el paso de siglo XXI, se constató que se trataría más bien del *regreso* de la Historia (Morales Moya, 1992, pp. 11-13). Hoy podríamos añadir que, aunque esta ciencia ya no sea por completo la misma que antes, sus crisis reales o, en algunos casos, imaginarias han estado conectadas a algunas de sus propias renovaciones. De hecho, para Eley, las perspectivas y enfoques plurales, así como la incorporación de miradas y voces nuevas habrían dado como resultado la *descentralización* de la disciplina historiográfica, haciendo que se incorporen más protagonistas al escenario de la Historia (Eley, 2008).

Por otro lado, evidenciando la búsqueda de su sentido y función sociales, también se ha planteado en algún momento llevar a cabo sus necesarias “reparaciones”, que, entre todos, nos permitan “(...) ponerla a punto para un futuro difícil e incierto” (Fontana, 1992, pp. 145-146). Estas reparaciones, sin embargo, se llevan a cabo en un contexto marcado, entre otras cuestiones, por el impacto de las tecnologías de la información en las sociedades actuales. Hace ya unos cuantos años, Pons alertaba de que la aparición de las entonces denominadas “nuevas” tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) no sólo ha cambiado nuestra forma de iniciar las investigaciones, también la forma de manejarnos dentro de la “membrana digital” en la que vivimos, tanto en nuestras formas de *leer* como también en nuestras formas de escritura y de difusión de los resultados de nuestras investigaciones. Se habría producido —según Pons— una transformación que será todavía “más profunda en el futuro, de forma irremediable”, no sólo *en* sino también *de* la práctica historiográfica. En este sentido, dependerá de las actitudes y aptitudes que muestren los miembros de la profesión hacia dónde y en qué sentido puede evolucionar lo que los historiadores venimos denominando “Historia digital”. Y esto es algo que hasta ahora ha tenido y tendrá también una extraordinaria repercusión en las formas de docencia y en los procesos de aprendizaje de la Historia (Pons, 2013a; Pons, 2013b, pp. 15-16).

Es necesario adoptar, no obstante, cierto escepticismo ante los discursos que apelan a la “revolución” que han representado las TICs y la digitalización, dado que no todos los resultados de este tipo de “utopía cibernética” tienen un signo positivo. En concreto, Riemen nos advierte sobre los peligros actuales que el uso de las nuevas tecnologías en la docencia, destacadamente el hecho de dar al alumnado demasiada información sin orientarles y enseñarles exactamente qué hacer con ella. Esta cuestión requiere, como mínimo, tratar de transmitir un espíritu crítico en el uso del *Big Data* en el campo de la educación, ya que si bien permite su flexibilización y personalización (*mobile e-learning*, *gamificación*, aprendizaje combinado a partir del *flipped classroom* y *blended learning*) (Salazar, 2016), exige dotar de criterios para la selección, filtro, sistematización y contrastación de esta masa de informaciones y datos digitalizados (Riemen, 2017). Todavía hoy, los métodos para la gestión de los *big data* como series de acontecimientos históricos son nuevos, pero sería necesario formar a los estudiantes, capacitarlos en su uso para la investigación histórica y, al mismo tiempo, que la disciplina les proporcione criterios con los que discernir qué datos son aplicables y cuáles no (Guldi y Armitage, 2016).¹ De esta forma, habría posibilidades de que el conocimiento histórico recobrarla la funcionalidad crítica y transformadora que pide la comprensión del mundo en el que vivimos.

No hay que perder de vista que precisamente en este marco de desafíos e incertidumbres, la recuperación del pasado como instrumento con el que reconocer señas de identidad, y en el que reconocernos a nosotros mismos, se vuelve cada vez más importante. Sobre todo a la hora de afrontar con confianza, también con imaginación, las relaciones con nuestros entornos sociales, culturales y ambientales, que dibujen, en buena medida, los retos y posibilidades de futuro. Sin duda, el escenario en que trabajamos se ha tornado más complejo, pero tal vez, por eso mismo, más sugerente. En medio de esta nueva atmósfera, no perdemos la confianza en el por qué y en el papel y función social de la Historia en el transcurso del nuevo milenio, asociado ya irremediabilmente al controvertido potencial del intervalo geológico que se ha denominado “antropoceno” (Rull, 2018).

La realidad en el discurso histórico: una hipótesis irrenunciable

El subjetivismo extremo y la hegemonía de la simbología, que en algunas de sus manifestaciones han deslegitimado las pretensiones cognitivas de la historiografía, debe matizarse convenientemente. Cabe recordar aquí la reflexión que hace años formulara Vidal-Naquet (2008):

Que el historiador haya perdido su inocencia, que se deje tomar como objeto, que él mismo se tome por objeto, ¿quién tendrá que lamentarlo? Se mantiene que si el discurso histórico no se atuviera, por cuantos intermediarios se quiera, a lo que, a falta de algo mejor, debemos llamar lo real, estaríamos siempre en el discurso, pero ese discurso dejaría de ser histórico.

La objetividad y subjetividad, articuladas entre sí, constituyen la realidad (Accardo y Corcuff, 1986). Desde este punto de vista, pensar, comprender y contar la historia sin considerar su contextualización socioeconómica nos parece inadecuado. Esto no significa negar o renunciar a atender la acción, la subjetividad, el inconsciente, etc. (Bourdieu, 1991). Algunas de las propuestas, siempre sugerentes y polémicas, del ya desaparecido sociólogo Bourdieu pueden resultar en este sentido de gran utilidad para la historiografía, en la medida que incorporan un espacio para la acción y el individuo en el entramado de estructuras y temporalidades históricas con las que trabajamos los historiadores (Bourdieu, 1989). Así, esas mismas estructuras no tienen nada de eterno ni absoluto,

¹ Jo Guldi y David Armitage sugieren que debería proporcionar al alumnado conocimiento sobre el foro de Internet *Big Think* (<https://bigthink.com/>), fundado en 2007, que programa actividades con intervenciones de especialistas de diferentes campos de las ciencias sociales y la cultura.

son resultado de la historia, materialización provisional de un estado de fuerza y de luchas entre individuos, grupos e instituciones que, simultáneamente, son ellos mismos producto de la historia. Estos planteamientos, provenientes de otra disciplina, pueden, en última instancia, animar la reflexión teórica de nuestro trabajo, evitando caer en la fácil tentación de negar la objetividad y la cientificidad en la historiografía, para refugiarse en un cómodo y bien escrito *neohistoricismo*. En efecto, necesitamos un fuerte estatuto epistemológico, cuestión que nos va a permitir, entre otras cuestiones, afrontar con éxito reforzar la función crítica que entendemos como inherente a la Historia (Held, McGrew, Goldblatt y Perraton, 2000), en el complejo y cambiante mundo de la globalización, Y aunque esto no signifique que debamos presentarnos como especialistas en epistemología y metodología, éste es un paso imprescindible no sólo para la investigación, evidentemente, sino también para saber transmitir al alumnado, en los diferentes niveles de enseñanza, los conocimientos históricos.

La ciencia histórica, desde nuestro punto de vista, debería adoptar una visión global, diferente a algunas herencias recibidas, construida a base de integrar, no unir o adosar simplemente, los fragmentos de las historias troceadas que en muchos casos se nos presentan hoy (Fontana, 1992; Fontana, 2006). Se hace más necesario que nunca reanudar una visión de la globalización que, en modo alguno, es por completo incompatible con la *posmodernidad* (Morales Moya, 1987). Desde el “giro crítico” asociado a la cuarta generación de los *Annales*, Gruzinski alertaba sobre el hecho de que la composición de las sociedades que integran el mundo actual no es la misma que aquélla que justificó la forma de “pensar” y “hacer” Historia hasta hace poco tiempo, condicionado a menudo por un relato único y con una clara perspectiva eurocéntrica (Gruzinski, 2018, p. 244). Con anterioridad, Noiriel había puesto sobre la mesa un programa historiográfico, en buena medida de renovación y reconstrucción del proyecto concebido por Bloch, identificado con la sociohistoria, una corriente de investigación que se ha desarrollado hace más de dos décadas y que combina los principios fundadores de la Historia y la Sociología (Noiriel, 1997). Ocupan el centro de la propuesta los grandes problemas actuales, como la globalización del capitalismo, la burocratización de los Estados o la influencia que ejercen los medios de comunicación (Noiriel, 2011). Todos estos son procesos de largo recorrido histórico que durante buen parte del último período fueron objeto de una relativa desatención. Se ha afirmado, de forma más reciente, que: “Un fantasma recorre nuestra época: el fantasma del corto plazo”. Así se inicia el *Manifiesto por la Historia* del británico Armitage y la estadounidense Guldi.² Ambos autores subrayan que algunos de los principales problemas de las sociedades actuales, como el cambio climático y la creciente desigualdad económica, deben entenderse en términos de décadas y siglos. De ahí que apuesten por un enfoque más inclusivo y a largo plazo de la investigación histórica, de una recuperación de la historia como proceso que revitalice su función social como instrumento de conocimiento y herramienta para el mejor desarrollo de la humanidad, a partir de superar un estudio de la historia que, durante décadas, se habría concentrado en épocas, fenómenos, episodios y personajes cada vez más singulares y específicos. Su propuesta pasaría por recuperar la Historia de larga duración braudeliana, pero no como un simple retorno, sino como una vuelta crítica sobre el pasado para renovar el conocimiento. Es decir, buscando establecer un diálogo permanente entre el pasado y el presente con el propósito de iluminar el futuro, posicionándose a favor de una Historia global a partir de la que ampliar la escala de estudio. Esto pasaría por descompartimentar y conectar fenómenos que con frecuencia están separados, para recuperar las ambiciones explicativas de la historia y contribuir a restablecer una comprensión de la utilidad pública del trabajo de las historiadoras y los historiadores (Guldi y Armitage, 2016, pp. 117-118).

Pero: ¿Qué es una Historia Global? Para evitar adoptarla como una simple etiqueta, un nuevo producto con mayor o menor fortuna en el mercado académico historiográfico, es necesario

² La aparición del original de este libro provocó cierta polémica cuando se publicó en acceso abierto en el 2014; conviene releerlo hoy a la luz de las circunstancias. Posteriormente, se ha publicado su traducción al castellano.

plantear una respuesta que no es sencilla de ofrecer. Si de lo que se habla es de volver a una versión actualizada de la historia-mundo o de la vieja Historia de las Civilizaciones, una Historia de las Relaciones Internacionales o bien a una superposición de búsquedas y textos con voluntad de ofrecer una panorámica global de un siglo determinado, el camino no sea quizá fructífero para la práctica historiográfica. Una perspectiva global pasa por focalizarse en los vínculos que las sociedades han tejido entre ellas, las articulaciones y conjuntos que constituyen, también la forma de entrelazar las piezas (humanas, sociales, económicas, religiosas y políticas) que tienden a homogeneizar el mundo o bien hacen frente y se resisten al movimiento en esa dirección (Gruzinski, 2018; Drayton y Mota, 2018). En conclusión, el compartimentar, reencuadrar, volver a conectar planteado por la Historia Comparada, que ya cuenta con larga tradición, no es suficiente para crear una Historia Global. Es lo local lo que adquiere el carácter de cruce de caminos, pues no existe una historia con ambición global sin una base local ubicada con exactitud, aunque para traspasar el umbral de lo local cabe deshacerla de las reglas de la monografía o de un tipo de microhistoria restrictiva, entrelazando las historias de la nación y la localidad, los individuos y los espacios pequeños y aislados (Gruzinski, 2018, p. 244). Esto no excluye la necesidad de estudios muy centrados y exhaustivamente documentados para recuperar la historia de las minorías laborales, raciales y religiosas, mujeres, inmigrantes, personas LGBTQ+. En definitiva, entre otras propuestas, la Historia Global se presenta como una alternativa potencial suficientemente sólida, capaz, tal vez, de ofrecer un nuevo paradigma que integre las diversas especialidades y temáticas, las diferentes secuencias temporales y la multiplicidad de ámbitos espaciales. Tal como ha planteado recientemente Ginzburg, “microhistoria y macrohistoria, análisis minucioso y perspectiva global, no se excluyen mutuamente, al contrario, se refuerzan mutuamente” (Ginzburg, 2024). La combinación ambos enfoques, del análisis a corto plazo y la descripción general a largo plazo, deben combinarse para producir una síntesis de datos más intensa, sensible y ética (Drayton y Mota, 2018). Una dificultad y un reto para las historiadoras y los historiadores del presente y del futuro.

Esta vocación de globalidad debería conjugarse también con una voluntad de dirigir los resultados de nuestro trabajo al conjunto de quienes nos pueden leer y nos escuchan. Es decir, debería obligarnos, a su vez, a hablar de lo que puede resultar importante para la mayoría de la sociedad —sobre los problemas reales de la sociedad y del ser humano en el tiempo— y hacerlo de modo que lo que escribimos resulte comprensible, sin dejar de lado la complejidad de una disciplina como la Historia.

El ritmo de vida actual y el *presentismo* posterior al “fin de la Historia” apuntan hacia la necesidad de restaurar el vínculo entre el pasado y el futuro. Desde los años setenta, la acusada especialización de la disciplina ha alejado a las historiadoras y los historiadores de estas visiones a largo plazo, y ésta es una de las razones por las que han podido perder la capacidad de influir en la política, entendida como el espacio público de debate por excelencia, más allá, por supuesto, de la identificación entre política y partidos políticos o bien lo meramente institucional. Así, las visiones del pasado a largo plazo pueden, en particular, recomponer el vínculo de la historia con la planificación política y el debate público sobre el futuro, una orientación que desde la época clásica ha caracterizado a grandes tramos de la tradición histórica occidental con una convicción común: el conocimiento del pasado es “una condición necesaria para tomar decisiones éticas sobre la conducción de la sociedad” (Guldi y Armitage, 2016).

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial de la Historia, tenemos en estos propósitos antes mencionados una función esencial. Nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones, de nuestros estudiantes, de razonar, preguntar y criticar. Hacerles comprender que la Historia, lejos de estar en una “crisis” irreversible y final, experimenta

una constante y enriquecedora renovación metodológica y que sigue siendo una de las más completas formas de comprender la realidad que les rodea. Una historia compleja y global en la que lo objetivo y lo subjetivo, lo económico y lo cultural, la acción y las estructuras, lo individual y lo colectivo, tienen cabida. Una historia que recurre al lenguaje para expresarse y que, por tanto, debe partir de una claridad narrativa capaz de comunicar de manera comprensible el conocimiento al mayor número posible de interlocutores. Una historia crítica, sin certezas absolutas, rigurosa en el análisis y el uso de las fuentes, alejada de todo tipo de jerarquías documentales, empeñada en comparar el objeto de estudio con otras realidades aunque para ello se requiera el conocimiento de otras lenguas y el necesario esfuerzo por comprender otros pasados y acercarse a otras certezas.

Los públicos para la conversación sobre el pasado

Tras su desaparición de la conversación pública, desplazada por otras disciplinas, en particular por la economía y por la politología, se ha afirmado que a partir de 2019 la Historia habría empezado a tocar fondo también en el ámbito educativo y académico (Mayayo, 2019a). En ese mismo año, Eric Alterman, historiador y periodista, que mantuvo activa su columna *Altercation* durante 30 años, hasta enero de 2023, alertaba del declive del pensamiento histórico en las universidades norteamericanas públicas (Alterman, 2019). Mientras que seguía siendo fundamental en las más elitistas que forman las clases dirigentes del país, y así lo mostraban sus cifras de matriculación.

También en Italia, durante aquel mismo año, las manifestaciones y protestas consiguieron de alguna forma frenar el intento de supresión de los contenidos específicos de Historia en el examen de selectividad, inicialmente auspiciada por la “Commissione Serianni” nombrada por el gobierno Gentiloni de centro-izquierda (2016-2018). Por otra parte, la universidad española no es ajena a una más que notable reducción de las plantillas docentes y de la financiación de la investigación histórica. Esta sucesión de casos, que no es tanto una manipulación como un desprecio por la Historia, apunta en la dirección de debilitar la calidad de las democracias, sosteniendo y fortaleciendo mitologías del pasado que no sólo ni se plantean la “verdad histórica”, sino que niegan el mismo *hecho histórico* (Mayayo, 2019b).

Por otro lado, la historia universitaria y profesional “parece hoy una carretera secundaria y menor comparada con la autopista de las series de televisión” o con “la difusión que hacen de la historia periodistas aficionados que nunca mencionan las fuentes” (Casanova, 2020, pp. 283-284). En definitiva, podemos constatar que existe un importante sector de la población que por diversas vías, voluntaria o involuntariamente, consume relatos, narraciones, descripciones o libros con un fuerte, y a veces dudoso y discutible, contenido histórico. No resulta complicado advertir la existencia de una demanda por conocer el pasado, una demanda específica de cada sociedad que articula su relación con la historia según sus propias necesidades. Una demanda multiforme que es satisfecha por diversas vías y desde distintos colectivos. La cuestión es ¿quién la satisface? Se pueden dar diversas situaciones: que este espacio editorial y mediático sea cubierto por historiadores profesionales a través de obras de gran difusión o participación en revistas de divulgación científica; por periodistas, aficionados o incluso novelistas. Al respecto sólo cabe observar la numerosa oferta de revistas de amplia difusión histórica (*Sàpiens*, *Clío*, *La Aventura de la Historia*, *Revista de Historia* y otras tantas, por poner sólo algunos ejemplos) que ocupan un importante espacio entre el público lector.

No hay que olvidar tampoco que hoy en día la historia se consume continuamente y en casi todos los campos del pensamiento existe creación, crítica o divulgación de un discurso histórico o que apela al pasado de alguna forma. Esto sucede especialmente a través de los medios audiovisuales

o de difusión popular como, por ejemplo, el cómic o la historia ilustrada,³ hasta el extremo de que en muchos casos los historiadores sólo entran en contacto con el público cultivado a través de su intervención en series documentales de televisión, de debates a raíz del éxito de alguna película “histórica” o bien de algún tipo de acto de cariz conmemorativo. Los artículos de opinión en la prensa, la propaganda turística o los programas de radio transmiten y construyen también una determinada idea del pasado. Aunque hoy también es posible, por otro lado, encontrar diferentes ejemplos de la importancia concedida a la historia por parte de especialistas de otras disciplinas (Acemoglu y Robinson, 2019b, pp. 39, 55-62, 121-151, 504 y 536; Acemoglu y Robinson, 2019a, pp. 367, 380-383; Castells, 2017, p. 110; Geiselberger, 2017, pp. 53-54, 167; Rodrik, 2018, p. 316), así como entre escritores e intelectuales cuyas obras están teniendo amplia circulación en el debate público (Mishra, 2017, pp. 13-14, 19 y 30; Mishra, 2020, pp. 61, 70-71, 159-175 y 194).

Para Gruzinski, un futuro público para el pasado también significa escribir y hablar sobre el pasado y futuro en público, de modo que las ideas puedan ser fácilmente compartidas. Esta dedicación al público presagia tres nuevas tendencias en la escritura de la Historia: primero, la necesidad de nuevas narrativas con capacidad para ser leídas y comprendidas por no expertos; segundo, un énfasis en la visualización y las herramientas digitales; tercero, la fusión entre lo grande y lo pequeño, lo “micro” y lo “macro”, que aprovecha lo mejor del trabajo de archivo, y, finalmente, trabajar sobre cuestiones de interés común, a partir de la necesidad de restaurar el vínculo entre el pasado y el futuro. En este sentido, cabría añadir que la finalidad de la Historia, si se decide aceptarla, consistiría en volver a escribir sobre nuestra relación con la naturaleza, de nuestra relación con la tecnología y de la desigualdad entre países, personas, razas y sexos, y hacerlo de forma comprensible para el gran público (Gruzinski, 2018, p. 213).

Por otro lado, al iniciarse este milenio, la potente emergencia de una memoria sobreabundante y saturada, utilizada como sinónimo de Historia, ha dado como resultado una “obsesión conmemorativa” en el paisaje memorial europeo. La dimensión política de la memoria colectiva, tal y como ha precisado Traverso, y los abusos que le acompañan ha afectado a la forma de escribir la Historia (Traverso, 2006, pp. 11-12 y 20). Esto requiere responder al reto de construir un futuro público para el pasado, exige un replanteamiento la forma en que miramos ese pasado.

Sin embargo, dedicarse a la Historia ignorando a otros actores que se relacionan con el pasado —cineastas, documentalistas, artistas plásticos, coreógrafos, novelistas y todos aquellos que proyectan raíces de nuestro presente— nos hace perder terreno de manera continuada. Muchos de estos productos no sólo pueden constituir y, de hecho, constituyen un acicate para el oficio del historiador, por decirlo en términos clásicos, sino que señalan cuestiones de nuestro tiempo presente y en ocasiones incluso proponen una mirada crítica y constructiva que es más necesaria que nunca (Gruzinski, 2018). En fin, la importancia formativa que los medios de comunicación y entretenimiento ejercen sobre el usuario sustituye en muchos casos a la que antes pudieran tener grandes las grandes series históricas de la novela decimonónica o bien la enseñanza escolar. La historiografía no puede menospreciar su análisis, también.

Respecto a la cuestión de los públicos, no está de más mencionar las numerosas deficiencias que todavía caracterizan la transmisión del conocimiento histórico, de contenido y método, en nuestras aulas. Esto es lo que hemos podido comprobar en nuestro análisis referido a los elementos estructurales que, de manera conjunta y correlacionada, contribuyen institucionalmente a determinar la aproximación a la enseñanza de la Historia, empezando por los libros de texto más recientes en uso en la escuela secundaria, dada su importancia en las aulas, de forma exclusiva o complementaria: en cualquier caso, probablemente el último o el único libro de historia leído por la ciudadanía en su

³ Algunos ejemplos son la publicación de la adaptación gráfica del *best-seller* de Antony Beevor que quiere ser la puerta de entrada para el gran público al conflicto bélico (Beevor, 2020). En la misma línea, pero para el caso de la dictadura española, Pontón, 2023.

conjunto (Tappi y Tébar Hurtado, 2024). Debido a su amplia difusión, sobre todo entre sectores de la población implicados en su formación educativa y, por tanto, especialmente absorbente, representa un formidable ejemplo de uso público del pasado, aunque con la advertencia de que por su naturaleza la propagación de los contenidos de los libros escolares está mediatizada por la acción del profesorado.

Pero nuestro análisis no se ha centrado sólo en los manuales, sino también en los planes de estudio y los exámenes finales. Todo indica que es necesario insistir en una actitud más crítica, que tienda a una lectura problematizadora de los fenómenos históricos y recupere su amplitud y complejidad. Las deficiencias desde este punto de vista se ven confirmadas por la evidencia de que las habilidades requeridas a los estudiantes apuntan a la asimilación pasiva de las informaciones, sin ir más allá, es decir, de cara a adquirir un hábito mental dispuesto a contrastar y comparar interpretaciones bien fundadas aunque divergentes, como requiere el estatus epistémico y metodológico de la disciplina. La posible consecuencia de todo esto es que el estudio de la Historia descienda inevitablemente hacia una fácil banalización —que es, sin duda, lo más nocivo que puede suceder en la escuela— y que reproduzca y alimente lecturas funcionales de un uso engañoso e instrumental del pasado.

Los resultados de la investigación que hemos llevado a cabo nos indican que, lejos de un estudio serio, profundo y acorde con el debate historiográfico, el relato incluso de dos acontecimientos cruciales en la historia de los respectivos países, como son la Transición y la Resistencia italiana, sigue fuertemente ligado a su carácter instrumental en los procesos de *national building*. Más bien, sería deseable que los programas, exámenes y manuales comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos ligadas a los paradigmas de finales del siglo XX. Con una mayor atención a la Historia Social y sin perjuicio de elementos potencialmente conflictuales, incluso las propias “clases subalternas” serían consideradas portadoras de su propio significado y agencia independientemente de su ubicación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico. En definitiva, lo que cabe resaltar de este estudio es que la manera de tratar la Transición y la Resistencia italiana en la escuela, aunque sitúa en el centro la cuestión de la conquista de la democracia, no contribuye a transmitir a los estudiantes el mensaje de que un régimen parlamentario debe construirse “desde abajo”, ni a capacitarlos en el uso de herramientas orientadas hacia una crítica y consciente educación en el plano del conocimiento del pasado, entendiéndola como un derecho de ciudadanía.

En todo caso, los resultados a los que hemos llegado deben entenderse como un paso hacia el desarrollo de futuras investigaciones, coordinadas a nivel internacional y basadas en la comparación entre sistemas escolares de diferentes países. En este sentido, resulta oportuno definir algunos puntos de una posible agenda de investigación. El primero se refiere a que el pasado reciente, por traumático, conflictivo o “divisivo” que sea, sigue ocupando un lugar central en los imaginarios político-culturales de la sociedad actual. Constituye, por tanto, un contenido motivador de especial relevancia y una necesaria prioridad educativa, capaz de dar sentido al estudio de la historia como disciplina y de comprender las raíces inmediatas del presente (Cajani, Lässig y Repoussi, 2019).

El segundo tiene que ver, de manera más general, con la relación de los profesores con la enseñanza específica de la Historia Contemporánea. En mayor medida que en otras épocas, además de transmitir conocimientos históricos, los docentes también son testigos de acontecimientos o interactúan con una memoria individual y colectiva que sigue activa. Esto hace que sea útil y necesario investigar los vínculos “carentes, inconscientes y ambiguos” entre historia, memoria y uso público del pasado (Silvani, 2005, pp. 196-197). El último punto es el tema de la formación disciplinar, considerando que, al interactuar con los estudiantes, los profesores transmiten y reelaboran el conocimiento histórico construido en el campo académico. En España, por ejemplo, se observa que en las propias universidades se debería dar mayor importancia no sólo a la Historia Contemporánea en su conjunto, sino también a la historia más reciente, cumpliendo, entre otras cosas, con la Ley de Memoria Democrática de 2022. De hecho, hasta la fecha sólo la mitad de las 42 facultades de

Historia incluyen en sus planes de estudio exámenes obligatorios de seis créditos relacionados con el Franquismo, la Transición y la Democracia o la España del siglo XX (Fuertes Muñoz y Banderas Navarro, 2024, pp. 346-347). Por último, somos conscientes de que la forma en que enseñamos y contamos la historia del pasado configura la forma en que el presente entiende su potencialidad, como escribe Drayton (Drayton, 2011, pp. 671-685).

La sucesión de crisis desde principios de siglo XXI pueden indicarnos que las visiones a corto plazo funcionan cuando no hay problemas, pero dejan de hacerlo cuando se plantean crisis. Por esta razón, Guldi y Armitage llegan a la conclusión de que “nunca, hasta ahora, ha sido tan vital que todos nos volvamos expertos en la visión a largo plazo, que todos regresemos a la ‘longue durée’”. La renovación de la conexión entre el pasado y el futuro y la utilización del pasado para pensar críticamente en lo que va a venir son los instrumentos que hoy necesitamos. Los historiadores son los que están en mejores condiciones para suministrarlos” (Guldi y Armitage, 2016, p. 35). Esto no es así porque el historiador sea “un mago capaz de desvelar completamente el pasado”, ni un hábil sanador que le da curación, sino porque puede actuar como “un guía que estimula a leer y pensar críticamente” (Casanova, 2020, pp. 383-384).

Pensar el presente en clave histórica

A pesar de que el presente nunca tiene unos contornos suficientemente precisos y el pasado tampoco es algo pre-dado, disponer de herramientas útiles para proponerse pensar el presente en clave histórica es un estímulo, partiendo del mundo contemporáneo para “remontar el tiempo” (Gruzinski, 2018, p. 16). El propósito de la Historia, aseguró Bédarida, es “descubrir modestamente las verdades, aunque sean parciales y precarias, descifrando parcialmente en toda su riqueza los mitos y las memorias” (Casanova, 2020, p. 285). Esta disciplina puede propiciar este encuentro entre el pasado y el futuro; por decirlo con las palabras de Bloch: “Asimismo esa solidaridad entre las edades es tan fuerte que los lazos de inteligibilidad entre ellas tienen en verdad un doble sentido”. El mismo Bloch sostuvo en sus reflexiones sobre el oficio del historiador que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizás es igualmente vano esforzarse por comprender el pasado, si no se sabe nada del presente” (Bloch, 2021, pp. 70-71). Podría considerarse que “la Historia no es nada si no está cosida a una pedagogía, a una ética política y a una creencia en el futuro” (Eley, 2018, pp. 23-24) porque si “la ignorancia del pasado no se limita a dañar el conocimiento del presente sino que compromete, en el presente, la propia acción” (Bloch, 2001), esto desencadena una serie de preguntas dirigidas tanto al historiador como al ciudadano, ambos obligados a responder a cuestiones básicas, sobre el qué, el cuándo, los cómo, el quién, el por qué, y en favor de quién, para comprender la realidad del pasado y del presente de forma crítica (Vilar, 1997).

Por todo ello, nos resulta aún más incomprensible la insistencia con la que, desde los ámbitos institucionales encargados de financiar la actividad científica, se siga insistiendo sobre la incapacidad de una disciplina como la Historia para transferir su conocimiento a la sociedad. Este es un reto que deberían proponerse superar las historiadoras y los historiadores, implicándose, mediante su práctica académica (docente e investigadora), en los problemas del presente,⁴ preocupándose por el futuro, *pensando históricamente*, tratando de construir una gramática de lectura crítica basada en la aplicación del razonamiento histórico en el mundo actual (Suau y Veiga, 2015, p. 137).

Precisamente este *pensar históricamente* para entender —o para entender algo mejor— buena parte del mundo actual se ha erigido en los últimos años en el marchamo competencial de la docencia de la Historia. Y es que conviene recordar que está muy presente un debate sobre el modelo didáctico

4 La defensa de esta posición, así como un brillante estudio sobre la producción y el consumo de la historia, en Trouillot, 2017.

en la enseñanza de la Historia, en el que, *grosso modo*, se contraponen dos modelos didácticos: el que enfatiza los conocimientos conceptuales y el que prioriza el enfoque competencial. Dicho debate se asocia y deriva de la crítica —en ocasiones, enconada— al modelo tradicionalmente hegemónico en la docencia de la Historia en que ha predominado la transmisión de conceptos, fechas, datos y hechos del pasado para alcanzar la adquisición, mediante la memorización, de un contenido conceptual y factual (Sáiz y Fuster, 2014; Carretero y López, 2009; Prats y Santacana, 2011); a tal enfoque se suele contraponer aquel otro que enfatiza el aprendizaje competencial de la Historia. En cualquier caso, parece cobrar fuerza la opción integradora de ambas metodologías, de tal manera que se pretende aunar equilibradamente el conocimiento de la historia con las competencias sobre Historia, es decir, integrando los conocimientos del pasado y los procedimientos históricos (Sáiz, 2014, p. 84). Dicho de otro modo: “es importante saber qué ocurrió pero también cómo sabemos que eso ocurrió” (Domínguez, 2015, p. 44). O lo que análogamente expresan Jorge Sáiz y Ramón López (2015, p. 89) en los siguientes términos:

- a) La forma de presentar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden;
- y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica.

Sería, por tanto, mediante la activación combinada tanto de los conocimientos del pasado como de determinadas habilidades estratégicas o metaconceptos históricos que podríamos construir el pensamiento histórico (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Desde esta perspectiva, y a pesar de la constante reelaboración, es pertinente perfilar —siquiera someramente— cuáles podrían ser los metaconceptos históricos que, como ha quedado dicho, permiten desarrollar el pensamiento histórico. Hay autores, como Jesús Domínguez, que fijan el pensamiento histórico en cuatro grandes conceptos históricos: la utilización de las pruebas y las fuentes históricas; la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía, y el tiempo, cambio y continuidad (Domínguez, 2015). No obstante, y a pesar de lo valioso de esta conceptualización, la propuesta de Seixas y Morton se ha convertido en el modelo más completo, por cuanto integra hasta seis metaconceptos históricos asociados a seis cuestiones a las que los historiadores y las historiadoras deben enfrentarse en su quehacer. Es decir, la construcción del pensamiento histórico se fundamenta en este caso en seis grandes conceptos concretados en sendos interrogantes fundamentales: cómo decidimos lo que es importante conocer del pasado (importancia histórica); cómo conocemos el pasado (pruebas); como dar sentido al fluir de la Historia (continuidad y cambio); por qué sucedieron y cómo impactaron los acontecimientos del pasado (causas y consecuencias); cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado (perspectiva histórica); y, en última instancia, cómo puede ayudarnos la Historia a vivir el presente (dimensión ética) (Seixas y Morton, 2013, pp. 5-6; Ponce, 2015, p. 226).

Frente a esta propuesta, cabría considerar que los “revisionismos”, no como revisión o reinterpretación sino como construcción de mitos y antimitos, constituyen desde hace décadas un reto para la propia Historia. En ocasiones, se nos propone ignorarlos ante la imposibilidad de ponerles freno. Pero este fenómeno ha tenido una ampliación e impacto en la historiografía ante los que la estrategia para combatirlo pasaría por otro camino, tal y como Vidal-Naquet (2004, pp. 117-118) ya nos alertaba a principios del siglo XXI:

Se ha llegado a hablar, a propósito de los escritos revisionistas, de excrementos

intelectuales. Acepto esta expresión, pero existen laboratorios donde se analizan los excrementos. ¿Desde cuándo la mentira, la falsedad, el mito, lo imaginario ya no son objetos de estudios históricos?

En definitiva, sería necesario tratar de mostrar el valor añadido de la Historia respecto a otras disciplinas, plantear preguntas y mostrar evidencias relacionadas con las cuestiones clave que afectan primordialmente a los problemas planteados en el presente (Suau y Veiga, 2015, pp. 146-148). Una cuestión ésta, si se quiere, más necesaria dado que nos movemos en nuevos escenarios donde las palabras y criterios racionales (Thompson, 2017) han sido desplazados en buena medida por las denominadas *fake news*, la desinformación o la baja calidad de la información, fenómenos que representan un gran potencial corrosivo para un debate público en el que los historiadores e historiadoras estuvieron presentes décadas atrás, y que no deberíamos abandonar ni, por supuesto, dejar de participar en él. Menos aún en estos tiempos de crisis, de relatos falsos y falsos relatos, puesto que el pensamiento histórico podría contribuir a liberarnos de las leyes supuestamente *naturales* sobre el funcionamiento del estado, el mercado y el destino del planeta.

Referencias bibliográficas

- Accardo, A. y Corcuff, Ph. (1986). *La Sociologie de Bourdieu, texte choisis et commentés*. Bordeaux: Le Mascaret.
- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2019a). *El pasillo estrecho. Estados, sociedades y cómo alcanzar la libertad*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2019b). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Alterman, E. (4 de febrero de 2019). The decline of historical thinking. *The New Yorker*.
- Beevor, A. (2020). *La Segunda Guerra Mundial. Una historia gráfica*, ilustraciones de Eugènia Anglès. Barcelona: Pasado & Presente.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. París: Les Éditions de Minuit,
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cajani, L., Lässig, S. y Repoussi, M. (eds.) (2019). *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*. Cham: Springer.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 75-89.
- Casanova, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Drayton, R. (2011). Where does the world historian write from? Objectivity, Moral Conscience and the Past and Present of Imperialism. *Journal of Contemporary History*, 46(3), 671–685.
- Drayton, R. y Mota, D. (2018). Discusión: los futuros de la historia global. *Journal of Global History*, 13(1), 1-21.

- Eley, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la Sociedad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones sobre la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2006). Actualidad de Pierre Vilar, actualidad del marxismo. En Cohen, A., Congost, R. y Luna, P. F. (eds.). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción* (pp. 17-25). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Valencia.
- Fuertes Muñoz, C. y Banderas Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer*, 135, 346-347.
- Geiselberger, H. (dir.) (2017)., *El âge de la Regresión*. París: Éditions Premier Parallèle, 2017.
- Ginzburg, C. (2024). *La letra mata*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*, Madrid: Alianza Editorial.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. y Perraton, J. (2000). *Global transformations. Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mayayo, A. (2019a). Presentación de Hernández Sánchez, F. y Pes, A. Sin futuro no existe el pasado. Diálogo en torno a la enseñanza de la Historia y la ciudadanía. *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 12, 139-163.
- Mayayo, A. (2019b). Sense futur no hi ha passat. *L'Avenç*, 456, 10-13.
- Mishra, P. (2017). *La edad de la ira. Una historia del presente*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Mishra, P. (2020). *Fanáticos insulsos. Liberales, raza e imperio*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Morales Moya, A. (1987). Algunas consideraciones sobre la situación actual de los estudios históricos. *La(s) otra(s) historia(s)*, 1, 7-92.
- Morales Moya, A. (1992). Introducción. *Ayer*, 6, 11-13.
- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Noiriel, G. (2011). *Introducción a la sociohistoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Ponce, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 226.
- Pons, A. (2013a). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Pons, A. (2013b). La historia digital: una cierta idea y algunas ilustraciones. *Siglo XX. Revista Catalana d'Història*, 6, 15-35.
- Pontón, G. (2023). *El Franquismo. Una historia gráfica*, Ilustraciones de Amat Pellejà. Barcelona: Pasado & Presente.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar historia. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-30). Barcelona: Graó.
- Riemen, R. (2017). *Nobleza de espíritu: Una idea olvidada*. Madrid: Taurus.
- Rodrik, D. (2018). *Hablemos claro sobre el comercio mundial. Ideas para una globalización inteligente*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Rull, V. (2018). *El Antropoceno*. Madrid: CSIC y Los Libros de la Catarata.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 83-99.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU en Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Sáiz, J. y López, C. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios*

Sociales, 52, 87-101.

- Salazar, J. (2016). El Big Data en la educación. *Revista Digital Universitària.*, Recuperado de. <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art06/art06.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Silvani, M. (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. En Cavalli, A. (ed.). *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 163-242). Bologna: il Mulino.
- Suau, J. y Veiga, F. (2015). Mirar al presente en clave histórica. *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 8, p. 135-148.
- Tappi, A. y Tébar Hurtado, J. (2025). *La Resistenza e la Transizione spagnola a scuola. Storia e memoria del passaggio dalle dittature alla democrazia*. Roma: Carocci.
- Thompson, M. (2017). *Sin palabras. ¿Qué ha pasado con el lenguaje de la política?* Madrid: Debate.
- Traverso, E. (2006). *Los usos del pasado. Historia, memoria y política*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Trouillot, M.-R. (2017). *Silenciando el Pasado. El poder y la producción de la historia*. Granada: Comares.
- Vidal-Naquet, P. (2004). La prueba del historiador, reflexiones de un historiador general. *Fractal*, 34, 115-128.
- Vidal-Naquet, P. (2008). *La historia es mi lucha. Entrevistas con Dominique Bourel y Hélène Monsacré*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica.

Información de contacto: Agustí García Larios. Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB). C. Montalegre, 6. 08001 Barcelona. E-mail: agarcialarios@ub.edu

