

LOS RELATOS HISTÓRICOS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN¹

Historical Narrative in Secondary Education. A Case Study inside the Research-action

FERRAN GRAU VERGE

Catedrático en el I. Manuel Sales i Ferré, Ulldecona

fgrau@xtec.cat

Recibido: 13.01.2015 / Aceptado: 15.09.2015

Resumen. La presente investigación pretende aportar instrumentos e ideas para la enseñanza, el aprendizaje y la representación del pensamiento histórico en las aulas de secundaria a partir de los relatos históricos. Se hace una propuesta de modelo de desarrollo del relato histórico escolar que viene acompañada de una pauta de elaboración y unas consideraciones didácticas. El análisis de la práctica, un estudio de caso desde la investigación-acción, constata la importancia del uso continuado de los relatos, así como de las actividades orientadas a potenciar los elementos y la estructura de los mismos.

Palabras clave: relato histórico escolar, pensamiento histórico, modelo de desarrollo, estudio de caso, investigación-acción.

Abstract. The main goal of the present research is to provide tools and ideas for teaching, learning and the representation of the historical thinking in Compulsory Secondary Education in Spain from historical narrative. A development model of historical narrative is suggested, together with a guideline for elaborating it and some didactic considerations.

When analyzing the practice, a case study inside the research-action confirms the importance of the constant use of the narrative, as well as of activities targeted towards strengthening their elements and structure.

Keywords: educational historical narrative, historical thinking, development model, case study, research-action.

INTRODUCCIÓN

La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe estar centrada en los problemas de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales y ser una investigación holística que intente abarcar el triángulo didáctico. Ha de ser una investigación contextualizada que parta de la práctica y busque la transformación de la práctica. Tendría que combinar informaciones procedentes de fuentes diferentes y fomentar, preferentemente, las formas cooperativas. Finalmente, debe ser una búsqueda que no pretenda prescribir sino orientar (Pagès y Santisteban, 2011).

La investigación que presento a continuación intenta mantener una coherencia absoluta con los principios que acabo de apuntar. Se trata de una investigación —realizada desde las aulas de secundaria donde desarrollo mi labor como docente— que pretende establecer que los relatos históricos escolares (RHE), más allá de ayudarnos a conocer la representación del conocimiento y del pensamiento históricos (PH) del alumnado en cada mo-

mento de la escolaridad, fomentan también el análisis, la comprensión y la interpretación de los hechos y procesos históricos y, por extensión, de los hechos y los procesos sociales actuales. Ayudan, en definitiva, a desarrollar el PH de este alumnado.

¿QUÉ SE PRETENDE AL INVESTIGAR LOS RHE?

Podría decir que esta investigación comienza cuando me hago las siguientes preguntas: ¿Cómo las y los alumnos de ESO construyen narraciones o relatos históricos? ¿Cómo se aprende o se puede aprender a narrar y construir relatos históricos?

Estas preguntas señalan, como se puede comprobar, la finalidad básica de la investigación. Para hacer una aproximación previa a su respuesta y a la respuesta de otras preguntas relacionadas con ellas (véase Grau, 2013), he hecho un repaso epistemológico y de las investigaciones

y aportaciones realizadas desde la enseñanza-aprendizaje que me han acercado a las diferentes concepciones sobre lo que es la narración y/o el relato histórico y la narración y/o el relato histórico escolares, qué elementos y qué aspectos teóricos incluye una narración y/o relato histórico, cómo narran la historia los especialistas, es decir, los historiadores y las historiadoras, cómo lo hace el alumnado de diversas partes del mundo y, finalmente, cómo se aprende o cómo se puede aprender a narrar historia.

A partir del trabajo de revisión realizado, me sitúo en la línea de aquellos que consideran que los relatos históricos son, ante todo, la representación del PH de sus autores y autoras enmarcados en un contexto determinado y que destacan la importancia de la elaboración de relatos argumentados. En mi investigación he tomado especialmente en consideración las propuestas relacionadas con el constructivismo social, la teoría crítica y la nueva historia narrativa sin olvidar las aportaciones de la escuela de los Anales.

A modo de síntesis, aporto una definición personal de RHE que me parece importante señalar: el RHE es un discurso —interpretación propia— que explica acontecimientos, hechos o procesos históricos que realizan o pasan a una serie de personajes —individuales, colectivos y casipersonajes— en un espacio y tiempo determinados, efectuado desde y para la institución escolar. El RHE es, también, una representación del PH del alumnado que nos sirve para saber cómo éste conoce, comprende y explica los hechos y los fenómenos históricos desarrollados en el aula.

En general, los trabajos que he consultado hablan o bien de cómo relatan los alumnos de los diferentes niveles y hacen una clasificación de los resultados de estos relatos, o bien de modelos teóricos de por qué y cómo se debería relatar. En pocos casos se hace una propuesta que intente aunar las dos cuestiones. Personalmente hago una propuesta de innovación para mejorar los RHE que se basa en la teoría consultada, y a partir de la cual fundamento mi investigación. Primero me interesa que el alumno comunique lo que sabe en forma de relato, después que reflexione sobre cómo lo ha hecho y qué recursos utiliza y, finalmente, le propongo un modelo de desarrollo de los RHE que favorezca su conocimiento y su PH. Esencialmente intento comprobar si el modelo diseñado resulta especialmente pertinente.

Una vez ubicado, y con una base teórico-práctica justificada, he podido plantear más sólidamente los supuestos y los objetivos de mi investigación. Antes de indicar estos supuestos y objetivos seguramente resulta pertinente

indicar cuál es, en esencia, mi concepción de la historia y cuál es la finalidad que persigo con su enseñanza:

- Entiendo que la historia intenta comprender y explicar el cómo y el por qué de los cambios y las continuidades, el papel de sus protagonistas y sus motivos. También busca los antecedentes, las interrelaciones entre los fenómenos afectados por estos cambios y establece sus ritmos y sus duraciones.
- Entiendo que la finalidad de la enseñanza de la historia es formar el PH: dotar a los alumnos de una serie de instrumentos de comprensión, análisis, etc. que les permita afrontar el estudio de la historia (y de la actualidad) con autonomía y, en último término, construir su propia representación del pasado (y del presente) y, a la vez, juzgar los hechos analizados.

Los supuestos que apuntaba antes de comenzar la búsqueda eran, de forma resumida:

- 1) El alumnado es capaz de hacer un relato sobre cualquier hecho o proceso histórico, pero presenta muchas inexactitudes y deja de utilizar elementos esenciales por diferentes motivos.
- 2) La construcción de un modelo sobre el RHE a partir de las aportaciones de la historia, de la filosofía de la historia, de la misma didáctica de la historia y de la realización de una serie de actividades relacionadas con este modelo, puede ser un instrumento valioso en el análisis de la evolución de las representaciones del PH.
- 3) Los RHE surgidos del modelo que propongo serán completos y pertinentes si la mayoría de alumnos son capaces de utilizar los elementos y las unidades estructurales de este modelo y, finalmente, si son capaces de relacionar de manera clara y coherente los hechos o procesos históricos que se les piden.
- 4) Utilizar andamios ficcionales y buenos planteamientos de problemas históricos favorece la confección de RHE.

El objetivo esencial que persigo con esta investigación es: comparar, analizar y valorar los relatos históricos producidos por el alumnado de secundaria, antes y después de la interiorización del modelo que propongo, para narrar cualquier hecho o proceso histórico.

Finalmente, debo señalar que mi investigación se enmarca en el paradigma crítico (análisis para cambiar la práctica) y que el diseño metodológico que presento es básicamente cualitativo. Esencialmente se trata de un estudio de caso efectuado desde la investigación-acción y la práctica reflexiva. Se ha realizado en una aula de 4º de ESO de la Cataluña semirural.

EL MARCO TEÓRICO: LA NARRATIVA Y EL RELATO HISTÓRICOS DESDE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Rüsen (1983, citado por Carrasco, 1998) decía que la nueva historia narrativa o vuelta al relato en historia, tal como la presentaban Stone, Burke o Veyne, inspirada en Ricoeur o Foucault, entre otros, buscaba incluir la descripción, el análisis y la explicación y todos aquellos elementos que pudiesen mejorar la narración. Todos estos autores y otros, utilizando técnicas retóricas y un corpus conceptual, han construido un discurso denso que intenta mejorar anteriores maneras de historiar.

Chartier (entrevistado por Cardenas, (2006, pp. 173-174) dice: «Frente a esta actitud tradicional de pensar la historia en su dimensión únicamente positiva de saber construido a partir del análisis crítico, riguroso, de las fuentes, fue necesario recordar que también la historia es una narración, es un relato, es una escritura...». Esta afirmación es una síntesis de la postura narrativista de muchos historiadores, filósofos de la historia, etc., durante la crisis postmodernista.

De entre estos autores, esta tesis es deudora básicamente de las ideas de Ricoeur (1995,1996) quien, entre otras cuestiones, afirmaba que un relato histórico es una estructura en la que se ubican los eventos que se consideran significativos en relación con otros eventos que se incluyen dentro de la trama y es, en sí mismo, una forma de explicación. También afirma que la narratividad es la manera de articular la experiencia humana, determinada por el fenómeno del tiempo. Sólo a través de la narratividad pueden conformarse elementos tan importantes para la vida humana como la «conciencia histórica» y la «identidad individual y social».

Ricoeur también apunta los componentes esenciales de la narración histórica: los criterios mínimos (frases narrativas y la composición o relato), los aspectos universales (dimensiones cronológicas y configurativas, juicio reflexivo y punto de vista), las entidades o sujetos narrativos y la noción específica de evento.

Desde la psicología cognitiva se ha estudiado el papel de las narraciones como una forma para comprender la realidad. El relato es un instrumento indiscutible para construir, comprender y decir el mundo, dicen Bruner (2003) y el propio Ricoeur (1986). Entre los modelos narrativos de pensamiento, uno de los más tratados desde la psicología cognitiva ha sido y es el pensamiento histórico. Carretero y López (2009, p. 82), por ejemplo, creen que el

conocimiento (pensamiento) histórico está íntimamente ligado a la elaboración de narraciones afirmando que: «En la medida en que la historia se compone de elementos narrativos, nuestro conocimiento sobre el desarrollo narrativo es pertinente para conocer cómo se comprende la historia como materia escolar».

También afirman: «Como han señalado señeros autores en la filosofía de la historia y destacan por su parte en nuestro campo Barton y Levstik (2004), las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, si bien [...] la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad». (Carretero y López, 2009, p. 84).

Palou (2008) asegura que, en lo que concierne al estatuto del relato en general, aunque varía su importancia, el relato no tiene casi estatuto disciplinar como objeto explícito de enseñanza y evaluación. Además, como práctica discursiva, el relato tiende a ser considerado como una etapa previa a la explicación.

Por lo que respecta al interés suscitado por la utilización de la narrativa histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos encontramos que en el mundo anglófono, donde destaco las figuras de Barton (2009) y Levstik (2008), las estructuras narrativas interesan como formas de entender el pasado, ya que es la forma en que los estudiantes dan cuenta de su conocimiento y pensamiento históricos. Al hacerlo visibilizan los vacíos, las simplificaciones, etc., en que incurrir. Es por ello que el propio Barton (2009) propone la necesidad de realizar estudios de larga duración respecto de cómo cambian las ideas de los estudiantes a partir de la docencia.

En el mundo francófono interesa mucho la forma de trabajar el PH de los alumnos, pero menos hacerlo desde los relatos. Cariou (2006) es el autor más importante y afirma que el relato debe organizarse del mismo modo que el esquema narrativo de la clase de lengua. A partir de aquí hay que interrogarse sobre el tiempo cronológico y el tiempo histórico, la selección y jerarquización de los hechos, la movilización de los personajes, etc.,

En los países de habla portuguesa interesan sobre todo —al igual que en los países anglófonos— las ideas de los estudiantes y de los profesores. Los investigadores insisten en la interacción entre las ideas previas del alumno y las que reciben en las aulas, y cómo cambian estas ideas. También suelen insistir en los diferentes tipos de relatos que se dan entre los estudiantes y los conceptos que aparecen, especialmente el tiempo, pero también el

tipo de protagonistas, la causalidad, etc. Barca (2011) dice que la narrativa es la cara de la conciencia histórica. Ligada a la conciencia, aparece la cuestión de las identidades.

En los países de habla hispana la literatura es escasa, especialmente en España, y en líneas generales se realiza un tratamiento de la cuestión desde el punto de vista de considerar la narrativa histórica esencialmente como propiciadora del PH a través del pensamiento narrativo, más que como una de las representaciones posibles del conocimiento histórico. Henríquez (2004) y Gredics (2006) son unos de los pocos ejemplos de la segunda línea de investigación en la cual me sitúo. También es interesante la aportación de Plá (2005) para quien la escritura es la base del PH. Plá emplea los componentes de la narración de Ricoeur como categorías de análisis respecto de la escritura de estudiantes de bachillerato.

**EL TRABAJO DE CAMPO.
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Ha sido especialmente difícil para el que suscribe estas páginas interrelacionar su labor diaria con la innovación que proponía y la investigación consiguiente. Es difícil diferenciar cuando se ejerce de maestro y cuando se ejerce de investigador. De manera constante y paralela, he tenido que estar atento a la investigación (cuándo y cómo investigar), a la tarea de profesor (cuándo y cómo producir el proceso de enseñanza-aprendizaje) y, finalmente, a la propia innovación (diseño del modelo de desarrollo del RHE). Lo anterior ha supuesto una serie de rectificaciones, de ajustes, de relectura de la teoría, de momentos de creación... que me han producido no pocas complicaciones.

La propuesta básica de enseñanza-aprendizaje relacionada con la investigación que finalmente he ideado se presenta de forma esquemática en la figura 1.

El uso de los relatos ha supuesto un trabajo regular y continuo con fuentes (análisis e interpretación de las mismas) y también, lógicamente, la comunicación del cono-

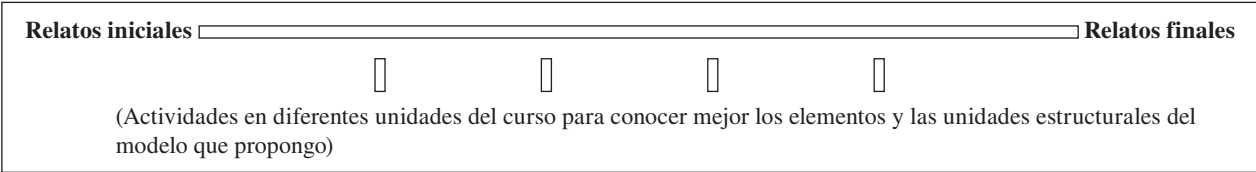
cimiento adquirido expresado de manera narrativa. Me interesa destacar aquí tres aspectos que han sido esenciales tanto para la investigación como para la innovación. Primero, el trabajo con diferentes fuentes es imprescindible porque ellas mismas se pueden leer y explicar en términos narrativos; segundo, el diálogo y la autoevaluación oral en clase y, tercero, todos aquellos aspectos (teoría, formas y actitud al «manejar» la clase, etc.) que no estaban pensados específicamente ni para la innovación ni para la investigación, pero que indefectiblemente han redundado en ella.

Aunque la innovación se ha realizado en dos clases de 4º de la ESO de 22 alumnos cada una, la investigación se ha circunscrito sobre 21 de estos alumnos. Las actividades esenciales para la investigación, como se puede comprobar en la figura 1, son los relatos iniciales o libres y los relatos finales o guiados. En ellos se ha analizado básicamente la estructura y los elementos que aparecen en función del modelo que propongo (figuras 2 y 3), también si se trataba de relatos esencialmente descriptivos, analíticos, interpretativos o valorativos y, finalmente, el nivel de conocimiento de los hechos relatados.

En este sentido he elaborado un análisis cualitativo pormenorizado de todos los elementos y la estructura que aparecen en las figuras 2 y 3. Uno por uno he analizado cada elemento, cada unidad de la estructura y he comparado los resultados globales del total de los alumnos. Así, he comprobado desde cuestiones digamos más cuantitativas, por ejemplo el número de alumnos que indicaban el tiempo y el espacio en los dos tipos de relatos, a cuestiones más cualitativas, como comprobar qué tipo de tiempo (lineal u otros) utilizaban.

Especialmente he estudiado la evolución en cinco alumnos, respecto de los cuales interpreto los cambios y continuidades, los avances y retrocesos, etc., que aparecen en sus relatos. A modo de síntesis aportó los dos relatos de un alumno con ciertos problemas de aprendizaje que dan cuenta de los cambios que se producen no sólo en él sino, como se puede comprobar en mi investigación (Grau, 2014, pp. 274-287), en todos y cada uno de los alumnos analizados:

Figura 1. Propuesta de enseñanza-aprendizaje del relato histórico escolar



Elaboración propia.

Relato libre: «Relato histórico»¹

En el año 1234 los alemanes y los ingleses se enfrentaron con unas grandes batallas de varios meses, se querían enfrentar porque los alemanes querían conquistar la Isla Británica, porque se pasaron mucho tiempo planteándose y habían construido muchos barcos, para poder conquistarla. Pero ellos no sabían que cuando llegaran a Inglaterra por el suroeste habría una gran explanada con bastantes murallas y castillos para poder evitar los ataques enemigos.

Cuando los alemanes lo vieron estuvieron a punto de retirarse, porque decían que era casi imposible conquistar toda Inglaterra.

Los ingleses se dieron cuenta de todos los barcos alemanes que venían con el propósito de atacar, entonces el superior de los soldados dijo que quería que todos los soldados estuvieran alerta y que sobre todo hubiera gente que se pusiera con los arcos sobre las murallas para poder defenderse. Cuando los alemanes atacaron, lo hicieron todos a la vez pero ellos iban sin tácticas ni coordinación, al revés de los ingleses que estaban muy coordinados y con unas buenas tácticas. Los alemanes perdieron de «paliza», y los ingleses continuaron con el poder en Inglaterra.

Relato guiado: «El imperialismo en Trasménia hasta la Primera Guerra Mundial»²

Trasménia era una colonia africana colonizada por los alemanes en el siglo XIX. Para ocupar aquella colonia los alemanes, con su potencia económica y política, cogieron mucha gente de diferentes tribus africanas. Al principio toda esta gente se moría porque los sometían a un trabajo extremo, pero al cabo del tiempo iba mejorando su medicina y su higiene. Los alemanes les hacían dejar sus tradiciones y les obligaban a aprender una nueva lengua y una nueva religión, en este caso el cristianismo. En lugar de trabajar a la manera tradicional, la forma de trabajar era muy extrema, explotaban la madera y contaminaban los ríos.

Los países colonizadores los sometían a un intercambio desigual, productos manufacturados de la metrópoli a alto precio por materias primas de las colonias a bajo precio.

En general, los países colonizados se vieron muy afectados, aunque Alemania no era uno de los dos más grandes conquistadores de África, como lo eran Gran Bretaña y Francia, pero también tenía una buena parte de territorio y una alta economía.

En general todos los países colonizados sufrieron la gran avaricia de los países colonizadores, en este caso África para ser conquistados y fueron hechos utilizados como esclavos todas estas personas de las tribus.

Esto se puede comprobar ahora en los países que tienen mucho petróleo pero que países que están al otro lado del mundo ganan más de un 70% de beneficios. Creo que tendría que ser todo mucho más igual y no haber tanta desigualdad.

Además de los relatos he analizado e interpretado toda una serie de actividades que «hacen hablar» a las fuentes (escritas y visuales) mientras se buscan todos los elementos que caracterizan un hecho histórico y, por extensión, los componentes del RHE (Grau, 2014, pp. 234-242). Especialmente interesante es el trabajo con fuentes iconográficas, puesto que dan una visión rápida y sencilla de la comprensión narrativa de los hechos históricos.

No puedo dejar de nombrar las actividades relacionadas con la lectura y análisis de relatos históricos de diferentes autores así como de las actividades usuales de clase, aunque ambas no han formado parte de la investigación, porque es seguro que han influido en la elaboración los relatos finales. Finalmente, en los anexos de mi tesis (Grau, 2014), propongo una serie de alternativas a las actividades y a los relatos, tanto propias como de otros autores, que creo que pueden ayudar a desarrollar el trabajo con relatos históricos escolares en las diversas aulas de la enseñanza obligatoria.

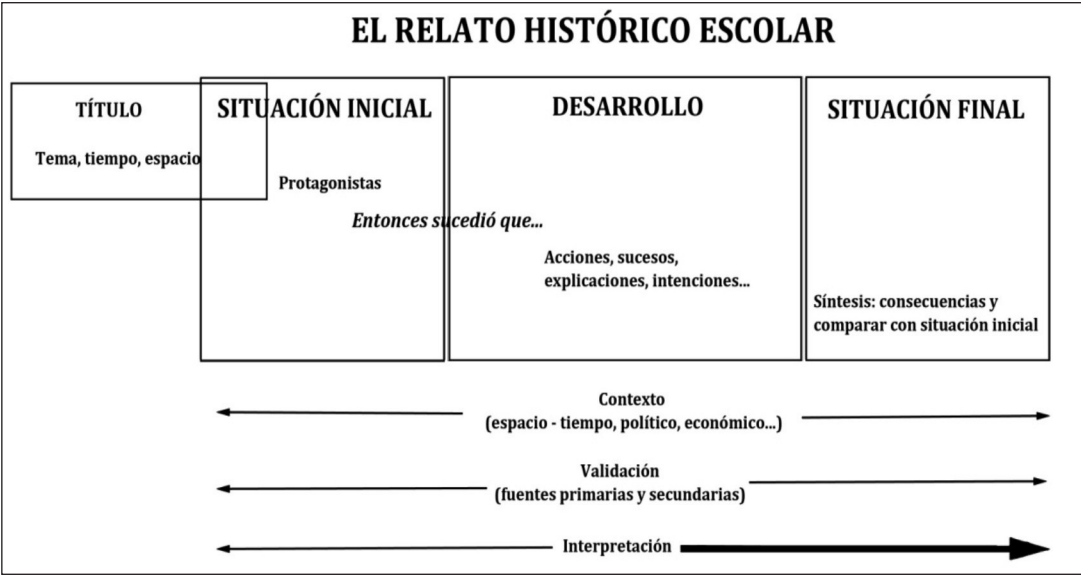
LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN Y EL MODELO DE DESARROLLO DE RELATOS HISTÓRICOS ESCOLARES

Los antecedentes del modelo que presento, los cuales condicionan su forma y orientan su finalidad y sus planteamientos, son los siguientes:

- La narratología general francesa: Dolz (2011, quien cita a Propp),
- el trabajo con procedimientos complejos: Zabala (2007),
- los elementos que tomo prestados de la epistemología consultada,
- el modelo conceptual de GREDICS (2006) que persigue la formación del PH del alumnado y, finalmente,
- el planteamiento que del hecho histórico hace Pagès (2002).

Finalmente, mi modelo de desarrollo consta esencialmente de un esquema básico (figura 2) que facilita visualizar el retrato global del relato y de una pauta de los pasos para la elaboración del relato (figura 3):

Figura 2. Modelo de desarrollo del relato histórico escolar



Las dos partes que acabo de señalar nos informan sobre qué enseñar. En mi tesis apunto una serie de consideraciones específicas sobre el cómo enseñar el RHE, y sugiero otras sobre el por qué, el para qué y el cuándo enseñarlo y cómo evaluarlo. (Grau, 2014, pp. 203-218).

En definitiva, se trata del diseño de un modelo de desarrollo de los relatos históricos que favorece la representación y el desarrollo del PH del alumno, que estimula la conciencia y la comprensión de los cambios y las continuidades de los procesos históricos y que se basa en una explicación y interpretación previas de las fuentes.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A continuación, apunto las conclusiones más importantes de esta investigación, también hago algunas valoraciones sobre la metodología empleada, anoto algunas consideraciones con respecto al modelo que presento y, finalmente, propongo algunas sugerencias en cuanto al uso de este modelo y del RHE tanto en las aulas de la enseñanza básica como en las de formación del profesorado.

Conclusiones acerca de la finalidad y los supuestos de la investigación

La práctica continuada con RHE y de actividades concretas que favorecen la interiorización de los elementos y las unidades estructurales facilita la comprensión de los hechos y de los procesos históricos. Supone también una mejora en la estructura del PH del alumnado.

También observamos que los relatos guiados resultantes son bastante completos y pertinentes porque en la mayoría aparecen diversas habilidades cognitivo-lingüísticas para expresar la realidad histórica, porque aportan información histórica relevante, porque relacionan los hechos o procesos históricos con el tiempo, el espacio y el contexto histórico que les dan sentido, porque incluyen la mayoría de los elementos propuestos en el modelo.

Finalmente, el uso de buenos planteamientos y de andamios ficcionales favorece la confección de relatos porque humanizan la aridez de los contenidos históricos, obligan a cuestionar los contenidos trabajados en clase y hacen relacionar hechos estructurales y coyunturales con acciones individuales.

Conclusiones respecto de las preguntas y los objetivos de la investigación

Aprender a hacer relatos implica un trabajo detallado y exhaustivo que incida en cada uno de los elementos, uni-

dades estructurales y características que lo componen. Se debe acometer de una manera similar a como se trabajan los procedimientos cognitivos complejos. Cada una de las actividades particulares que planificamos debe incidir en uno o en más de estos elementos, unidades y/o características que componen el relato para conseguir una mejora global, pero también para lograr una mejora particular de los mismos. También se debe fomentar el trabajo oral en el aula ya que se trata de un complemento indispensable para mejorar los resultados de las actividades y del relato final.

A partir de la investigación no podemos afirmar categóricamente —porque no hemos realizado los estudios adecuados— qué actividades no pensadas específicamente para el relato histórico han influido, pero parece muy probable que así haya sido. Por otra parte, parece que no hacen falta grandes actividades y dedicar mucho tiempo para conseguir unos resultados visibles. Es evidente, sin embargo, que con más repeticiones en contextos diferentes se consiguen resultados más satisfactorios.

Trabajar los diversos elementos y características que componen el relato a partir de diferentes tipos de fuentes mejora la calidad del relato. Parece especialmente motivador y adecuado el trabajo con imágenes.

Si entendemos el relato como producto final comprobamos que un trabajo sistemático basado en un modelo y en una pauta orientativa adecuados —como los que presento— son especialmente adecuados para construir un entramado narrativo con un cierto significado. Otra cuestión importante para el investigador ha sido conseguir que los relatos fueran más explicativos e interpretativos y, al mismo tiempo, que estuvieran más contextualizados, lo que se ha cumplido ampliamente.

En el momento de componer un relato los alumnos se ven más impelidos a poner en solfa sus conocimientos que cuando escriben un simple resumen. Todos los alumnos han sido capaces de llenar los vacíos históricos con la denominada «imaginación formada». Los alumnos han aprendido que todas las interpretaciones son válidas y respetables si están bien fundamentadas.

Finalmente, puedo afirmar que trabajar el RHE, desde la perspectiva didáctica y metodológica que planteo, es un plus porque se respeta la diversidad y se favorece la interiorización de la competencia: el alumnado se da cuenta de que el relato es la consecuencia directa de lo que construye y de lo que reflexiona, ya sea individualmente o en grupo. Parece que las valoraciones del alumnado corroboran las percepciones anteriores, puesto que, en gene-

ral, han sido positivas y han destacado las bondades del modelo y del sistema de enseñanza-aprendizaje.

Aportaciones sobre la pertinencia del modelo de RHE presentado

En la tesis (Grau, 2014) he hecho referencia a los diferentes elementos y características del modelo presentado, he destacado las virtudes y he indicado algún posible defecto de cada uno de ellos. En concreto destaco que me parece un modelo que favorece la aparición de la causalidad y el orden temporal lineal directo. También destaco que se trata de un modelo con una estructura lo suficientemente flexible como para que se pueda complicar infinitamente y para que se puedan añadir todos los acontecimientos y todas las interpretaciones que se quieran.

Valoraciones de la metodología empleada

Considero que la metodología empleada es ideal para aquel profesorado que quiere investigar desde las aulas. Especialmente interesante en mi caso ha sido «poder reflexionar» sobre la propia práctica reflexiva.

Personalmente creo que tengo que mejorar en todos los aspectos, pero la dirección me parece la adecuada. En último término pienso que los profesores y las profesoras deben valorar que, con una investigación de este tipo, crecemos como educadores y como personas reflexivas y críticas.

Consideraciones y sugerencias para usar didácticamente el relato histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

Este es, probablemente, el apartado más interesante de esta investigación, aunque es evidente que la reflexión sobre el RHE no se agota en ella. Se necesitan muchas investigaciones y/o innovaciones en el aula para comprobar cómo se puede mejorar la práctica y la teoría del relato RHE, para ver cómo tenemos que trabajar y reflexionar sobre la narrativa histórica más allá de acabar haciendo relatos en clase o no, para averiguar cómo se puede ir incorporando el RHE en los diversos cursos de la enseñanza obligatoria, para intuir cómo se puede incorporar el RHE de manera efectiva en los currículos oficiales y para, finalmente, reflexionar cómo se puede incorporar en la formación inicial y continuada del profesorado. Estas posibles investigaciones e innovaciones son particularmente necesarias en el caso español.

Respecto del uso del RHE, una de las primeras preguntas que se debería formular el profesorado que quiera utilizarlo como práctica fundamental en sus aulas es la forma

en que entiende la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales, es decir su modelo didáctico. A pesar de todo, la propuesta que se ha presentado es lo suficientemente flexible para adaptarse a cualquier tipo de tradición.

Es necesario que reconozca también que las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación están limitadas en el tiempo, en el espacio y en un contexto determinado, pero, como afirma Eisner (1998), la investigación educativa no puede renunciar nunca a algún tipo de generalización o de transferencia de resultados. En mi tesis (Grau, 2014, pp. 327-333) me atrevo a aportar una especie de «decálogo» que explica qué es el relato histórico y por qué se debería utilizar de forma sistemática en las aulas de enseñanza secundaria, a partir de las conclusiones de mi trabajo y de otros similares.

Aquí me limitaré a apuntar una serie de propuestas relacionadas con la adquisición de la competencia de representar un hecho social o un hecho histórico a partir de los RHE que pueden ser muy válidas para todo tipo de profesorado, ya sea novel o experimentado:

- el RHE es una especie de «procedimiento complejo» muy adecuado —posiblemente el que más— a la hora de mostrar los cambios y las continuidades de un proceso histórico,
- facilita la comprensión del hecho histórico y de sus componentes, punto de partida de la enseñanza de la historia y de la formación de la temporalidad (Pagès, 2002),
- hace reflexionar sobre la causalidad y el tiempo histórico, conceptos estructurantes de la historia,
- se asume fácilmente la estructura, lo que posibilita centrarse en otros aspectos como pueden ser la conceptualización de los elementos, la interpretación de los hechos, etc.
- permite percibir más fácilmente las virtudes y las carencias del pensamiento histórico de nuestros alumnos,
- no se sustenta en la cantidad de información aportada sino en la estructuración de esta información: el relato no llena cabezas, los ordena,
- ayuda a hacer interpretaciones, por lo tanto mejora el pensamiento crítico y, finalmente,
- permite reelaboraciones y reestructuraciones, lo que es indicativo de la «provisionalidad» de las diversas interpretaciones, incluso de las propias.

Una actividad irrenunciable en las aulas de formación debería ser que el profesorado novel relatara un hecho social pasado o presente. Los futuros profesores deberían aprender y realizar lo mismo que luego pedirán a sus alumnos.

A partir de una problematización el profesorado puede reflexionar sobre qué implica construir un hecho histórico o social: recoger información, analizarla, interpretarla y, finalmente, comunicarla. No habría que recordar aquí que un hecho histórico es un dato objetivo, pero también una construcción teórica. Desde mi perspectiva, la problematización debería conllevar la búsqueda de una solución personal que movilizara, como mínimo, la causalidad y el tiempo histórico, especialmente los cambios y

las continuidades. En este sentido, creo que el modelo y los recursos que presento podrían resultar bastante adecuados.

En definitiva, no podemos pretender formar el PH de nuestro alumnado sin haber «movilizado» antes el nuestro. El relato histórico —escolar o no— moviliza y estructura conocimiento y pensamiento históricos, ya sea del alumnado o del mismo profesorado.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte de la tesis doctoral del mismo autor «Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un caso de investigación-acción», dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch y la Dra. Neus González Monfort y defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en noviembre de 2014.

² En catalán en el original.

³ Trasménia es un andamio ficcional que obligó a los alumnos a repensar una colonia hipotética.

⁴ A diferencia de los relatos literarios, los relatos históricos no tienen un final sino que son la base de una situación nueva. Esto es relevante porque explica la continuidad histórica y la relación pasado-presente-futuro. Es necesario que los alumnos se den cuenta que el final es arbitrario y se escoge en cada caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. (2011). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 10, pp. 23-30.

BARTON, K.C. (2009). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Trad. Sara Silvestre de «Research on Students' Ideas about History». En L.S. LEVSTIK y C.A. TYSON (eds.). *Handbook of Research in Social Education* (pp. 239-257). New York: Routledge.

BARTON, K.C. y LEVSTIK, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

CARIOU, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le Cartable de Cléo*, 6, pp. 174-184.

CARDENAS, E. (2006). Las ciencias sociales y la historia: Una entrevista con Roger Chartier. *Takwa*, 9, pp. 163-182. [En línea] http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/takwa/Takwa9/elisa_cardenas.pdf (Consulta, 17 de septiembre de 2015)

CARRASCO, A. (1998). La trama del tiempo. Algunas consideraciones en torno a la narrativa en historia. *Cuadernos de historia moderna*, 20, pp. 87-109.

CARRETERO, M. y ATORRESI, A. (2008). Pensamiento narrativo. En M. CARRETERO y M. ASENSIO (coords). *Psicología del Pensamiento* (capítulo 11). Madrid: Alianza.

CARRETERO, M. y LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la

enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, pp. 75-89.

DOLZ, J. (2011). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. En A. CAMPS. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.

EISNER, DW. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ, N. y HENRÍQUEZ, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. SANTISTEBAN y J. PAGÈS (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 185-206). Madrid: Síntesis.

GRAU, F. (2013). El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria. En J. PAGÈS y A. SANTISTEBAN (coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en DCS, vol. I* (pp. 709-717). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

GRAU, F. (2014). «Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

GREDECS (2006). El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Catalunya. *Colloque International des Journées d'études didactique de l'histoire et de la géographie* (JED). IUFM Champagne-Ardenne, Reims, octubre 2006.

HENRÍQUEZ, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *III Simposium sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona. [En línea]

<http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aephsp10pdf01.pdf> (Consulta, 17 de septiembre de 2015).

LEVSTIK, L. S. (2008). Narrative as a Primary Act of Mind? En L.S. LEVSTIK y K.C. BARTON. *Researching History Education. Theory, method, and context* (pp. 1-9). Nueva York y Londres: Routledge.

PAGÈS, J. (2002). El tiempo histórico. En P. BENEJAM y J. PAGÈS. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.189-208). Barcelona: ICE/Horsori.

PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, octubre 2009, pp. 69-91.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. SANTISTEBAN y J. PAGÈS (Coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.

PALOU DE CARRANZA, E. (2008). El relato como género transdisciplinario en las prácticas discursivas escolares: problemática y derivaciones didácticas. *XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Argentina: Facultad de Humanidades de la Universidad del Litoral.

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

RICOEUR, P. (1995 y 1996). *Tiempo y narración I, II i III*. Madrid: Siglo XXI. En versión original: (1983, 84 i 85). *Temps et récit*, toms I, II i III. París: Seuil.

RICOEUR, P. (2009). *Historia y narratividad*. (Introd. A Gabi-londo y G. Aranzueque). Barcelona: Ediciones Paidós e ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

ROLLE, C. (2001). La Ficción, la Conjetura y los Andamiajes de la Historia. *Documentos de Trabajo*, 2, pp. 1-10. Chile: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36. Buenos Aires: Flacso.

SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. ÁVILA, P. RIVERO y P. DOMÍNGUEZ. *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.

ZABALA, A. (2007). *La práctica educativa*. Barcelona: Graó.