

Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía»

Jesús Domínguez *

INB St. Andreu (Barcelona)

INTRODUCCION

El proceso de renovación didáctica de la historia está atravesando estos últimos años un momento de perplejidad y desorientación. Las valiosas experiencias innovadoras de los 70, que supusieron importantes cambios tanto en los contenidos como en la dinámica de la clase, se están agotando con rapidez sin que hayamos encontrado todavía fórmulas adecuadas de recambio. No obstante, desde hace unos años se están avanzando algunas propuestas nuevas que tratan de adaptar experiencias surgidas en el Reino Unido. Estas experiencias se caracterizarían, de forma simplista, por situar en primer plano los objetivos operativos y las destrezas históricas a desarrollar en el alumno, mientras se relegan a segundo término la cuestión de los contenidos. Se trata preferentemente de enseñar al alumno que la historia es una forma, una vía de conocimiento y no un cuerpo de conocimientos sobre el pasado. Es, pues, necesario, se dice, que el alumno conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador. En contrapartida, los contenidos (lo que se sabe del pasado) son poco menos que ignorados. Lo que contrasta con la práctica de la mayoría de los profesores, para quienes la enseñanza de tales contenidos sigue ocupando un lugar preferente entre sus preocupaciones.

Sin duda se ha avanzado, pero no dejamos de percibir insuficiencias importantes en esta situación. Creo que todos somos conscientes de que estos nuevos enfoques didácticos constituyen por el momento alternativas inmaduras y parciales. Inmaduras por cuanto no han ido acompañadas de una adecuada reflexión teórica que permitiera esbozar al menos un marco general en el que situar las nuevas propuestas. Incompletas, también, porque creo que todos admitimos que no basta con enseñar al alumno en qué consiste la investigación histórica, sino que también hay que enseñarle, entre otras cosas, cómo se explica el pasado, cómo evoluciona y se transforma la vida de los hombres en el tiempo, etcétera.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, me ha parecido útil reflexionar aquí sobre la enseñanza de la comprensión del pasado. Una cuestión, como se verá, central en la explicación histórica. Con ello se intenta ofrecer una posible línea de trabajo que complemente en parte las nuevas alternativas didácticas a que se ha hecho referencia. Este artículo trata, por tanto, de dar a conocer recientes estudios que se han llevado a cabo en Gran Bretaña sobre el papel de la «empatía» en la enseñanza de la historia. Pero no se limita sólo a eso. Considerando la relevancia que muchos

* Dirección del autor: Ministerio de Educación. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Paseo del Prado, 28. 28014 Madrid.



profesores de historia en nuestro país concedemos a los conceptos históricos y los modelos de sociedades en el pasado, se intenta analizar el papel complementario que los conceptos y la «empatía» pueden tener en el desarrollo de la comprensión del pasado por el alumno. Para ello se hace referencia a una pequeña investigación piloto que, realizada sin pretensiones de soporte experimental, permite enriquecer considerablemente la discusión teórica. Finalmente, se añaden una serie de propuestas didácticas generales y se describen algunos ejercicios sugeridos por los autores ingleses para la enseñanza de la «empatía» histórica.

¿QUE SIGNIFICA COMPRENDER EL PASADO?

Es evidente que la frase «comprender el pasado» es demasiado amplia y ambigua a la vez. Por ella pueden entenderse varias cosas: desde explicarse racionalmente la evolución de la humanidad a lo largo de la historia, hasta dar sentido a un minúsculo hecho individual del pasado, pasando por todos los niveles intermedios que uno quiera distinguir. Aquí me interesa destacar particularmente un aspecto que en los últimos años hemos ignorado con demasiada frecuencia en nuestras clases de historia; me refiero a la comprensión de los hombres en el pasado, pero hombres con sus nombres y apellidos, como individuos o, todo lo más, formando pequeños grupos.

Desde hace algunos años esta cuestión de la comprensión del pasado ocupa uno de los lugares más destacados en los debates que están teniendo lugar entre los especialistas ingleses, preocupados por dilucidar qué es lo que se requiere del alumno para comprender el pasado. En este debate se ha puesto tremendamente de moda el concepto de «empathy», que habríamos de traducir como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. En este debate el mismo significado del concepto «empatía» se ha visto modificado, desde autores que han interpretado el concepto básicamente como una disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Coltham y Fines, 1971), a aquellos otros (P. Lee y D. Shemilt, 1984) que interpretan este concepto como una habilidad *cognitiva* en la que tiene un destacado papel la imaginación, pero una imaginación controlada. En algunos de estos trabajos sobre la «comprensión empática» del pasado aparece manifiesta una clara interpretación individualista de la explicación histórica (P. J. Lee, 1978).

Así, por ejemplo, para comprender la decisión de Felipe II de enviar a Flandes al Duque de Alba en 1567, el historiador debe considerar *la situación* según la vería Felipe II, *sus intenciones* y los *medios a su disposición* para alcanzar tales fines. En otras palabras, el historiador debe tratar de introducirse en la personalidad de aquel rey que por aquellos días se enfrentaba a graves problemas económicos y políticos, además de personales. En particular habrá de tener extremo cuidado en no juzgar tal decisión del rey católico desde una perspectiva de conjunto histórica que él como historiador posee, pero que con seguridad faltaba a Felipe II. Ahora bien, a mi juicio, una vez comprendida y explicada tal decisión política desde la perspectiva de Felipe II, el historiador no puede darse por satisfecho con ello. Explicar esta decisión del monarca exige también explicar al lector del siglo XX (entre otras cosas) por qué en el siglo XVI una cuestión de diferencias religiosas entre un rey y sus súbditos se pudo convertir en un auténtico problema de Estado. Más aún, sólo en el marco de las coordenadas ideológicas y religiosas del siglo XVI pueden llegar a tener sentido, no sólo la acción del monarca, sino su propia óptica del problema, así como la deliberación que hubo de preceder a la toma de postura final.

En otras palabras, el historiador puede llegar a ver los hechos del pasado desde la perspectiva de ese pasado, precisamente porque tiene a su disposición un *aparato conceptual* elaborado en el presente que le permite construir un modelo mental distinto del suyo propio, del modelo mental del presente. Así la tarea del historiador consiste en ofrecer unas *claves* ignoradas por el hombre de hoy, mediante las cuales pueden ser comprendidos los hechos del pasado. Tales claves son nuestro conocimiento actual de los distintos períodos y culturas de la historia que incluye, entre otras cosas, conocimiento de sus diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores, etc. Este conocimiento del período, como argumenta D. Shemilt (1984, págs. 46-47), no autoriza a establecer leyes aplicables a cada uno de los individuos que vivieron en esa época, pero permite construir (en sus propias palabras) «el *sentido social* atribuible a una acción, dados su autor y su ubicación temporal».



Vemos, por tanto, que la comprensión de los hombres del pasado exige algo más que «empatía», algo más que una disposición a considerar las acciones en el pasado desde la óptica de ese pasado; requiere además un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos el paso a esas ópticas o coordenadas mentales, diferentes de las nuestras actuales. Conceptos y empatía son, por tanto, imprescindibles para comprender los hechos humanos en el pasado, y ambos deben figurar como objetivos educativos importantes para desarrollar en el alumno la comprensión del pasado.

LOS ALUMNOS Y LA COMPRENSION DEL PASADO

En nuestro anterior apartado hemos concluido que una comprensión madura de los hombres en el pasado comporta una doble tarea: por un lado la asimilación de unos conceptos históricos, y por otro la capacidad y disposición a tomar en consideración perspectivas distintas a la de uno. Obviamente debemos analizar aquí brevemente cuáles son las capacidades y los problemas del alumno adolescente para desempeñar esa doble tarea.

La construcción por el alumno de los conceptos de la historia

Hemos visto hace un momento que la comprensión del pasado precisa asimilar conceptos históricos de mayor o menor complejidad y abstracción, como, por ejemplo, «Sociedad Feudal», «Crisis del Antiguo Régimen», «Ilustración», «Revolución Liberal-Burguesa», etc. Ahora la cuestión sería cómo llega el alumno a asimilar esas nociones. Sin pretender, ni mucho menos, dar una respuesta a esa cuestión tan ardua, quisiera al menos señalar unos cuantos puntos que enriquezcan la discusión sobre el problema.

De acuerdo con la psicología evolutiva de Piaget, la construcción de los conceptos por el alumno sigue un proceso en desarrollo cuyas etapas vienen señaladas por la capacidad operativa para procesar la información que el alumno alcanza en cada estadio de su desarrollo. En consonancia, debido al carácter operativo de la formación de los conceptos, el profesorado de historia es cada vez más consciente de la necesidad de poner en práctica estrategias activas y dejar a un lado la mera transmisión de información cerrada¹. Así, pues, los métodos activos de enseñanza son hoy ya tópicos en la literatura educativa. Me parece necesario, sin embargo, hacer algunos comentarios adyacentes a fin de evitar una aplicación estrecha de miras de la psicología evolutiva a la enseñanza de los conceptos históricos.

¹ Una interesante investigación en esta línea sobre la comprensión de los conceptos históricos junto con una excelente revisión bibliográfica la ofrece el artículo de M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio: «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia». *Infancia y Aprendizaje*, 1983, núm. 23, págs. 55-74.



En numerosas ocasiones los hallazgos de Piaget han sido traducidos en estrategias didácticas que yo calificaría de «inductivistas». Para muchos profesores los métodos activos consisten en ofrecer al alumno ejercicios a través de cuya solución éste llegue a construir por sí mismo un conocimiento histórico elaborado. Esto ha ocurrido claramente en el Reino Unido, donde a veces se ha llegado al extremo de criticar el uso de fuentes secundarias en la clase de historia, con el argumento de que el alumno debía construir su propio conocimiento del pasado a partir de la investigación con fuentes primarias. Me ha parecido útil mencionar este extremo que, evidentemente, a todos nos parece ridículo, antes de proponer unas reflexiones elementales sobre lo que en este sentido nos aporta la obra de Vygotski (1962) y también en cierto modo las tesis de J. Bruner (1966).

Sin menospreciar el papel fundamental que tiene la actividad del niño en el desarrollo de sus procesos de pensamiento, Vygotski llama la atención sobre la importancia capital que tiene el aprendizaje y la internalización del lenguaje en este proceso, como poderoso sistema simbólico que guía e impulsa el desarrollo intelectual del niño. En la vida real, los diferentes procesos de pensamiento que tienen lugar respectivamente en las mentes del niño y del adulto se hallan encubiertos por la aparente similitud con que ambos utilizan una misma palabra. Las palabras de los niños y las de los adultos coinciden en el *referente* pero divergen en el *sentido* que les asignan. El niño, por tanto, sigue un proceso espontáneo hacia la abstracción y la categorización de los fenómenos que percibe, cuyos resultados finales serían muy distintos a los del adulto, si no fuera por el papel conductor del lenguaje.

Ahora bien, este papel dirigente y ordenador de la palabra adquiere un carácter mucho más marcado en el desarrollo de los conceptos científicos. Conceptos como «señor feudal», por ejemplo, no se llegan a construir tal y como ocurre con el de «caballero medieval», es decir, de una forma más o menos espontánea, fruto sólo de la experiencia y la interacción social. Los conceptos científicos, nos dice Vygotski, se desarrollan gracias a la instrucción. Sin embargo, en su proceso de construcción, estos conceptos establecen una rica interacción con los conceptos cotidianos. Mientras que estos últimos aportan experiencia y detalles concretos con que «rellenar» de significado los términos, vacíos al principio, de los conceptos científicos, los científicos proporcionan estructuras sin las cuales nociones como «caballero medieval» nunca llegarían a ser precisas y conscientes en la mente del alumno.

Vygotski, por otra parte, nos advierte sobre el hecho de que el desarrollo de los conceptos científicos no es simple y lineal, pues su proceso real se ajusta a las etapas generales seguidas por el niño en su desarrollo intelectual: el alumno no puede, en modo alguno, asimilar directamente estas nociones, su construcción es lenta y dificultosa a veces. En este sentido este autor no añade gran cosa a las tesis mucho más elaboradas de Piaget. Sin embargo, Vygotski valora de forma más positiva el papel de la instrucción. Según él, ésta proporciona a través de los conceptos especializados de la ciencia sistemas de ordenación de la experiencia, que el alumno por sí solo nunca llegaría a inventar.

Dos ideas importantes podemos extraer de estos comentarios parciales a las tesis de Vygotski: en primer lugar, que las estrategias didácticas conocidas como «método investigador» son necesarias, pero de ninguna manera suficientes en la enseñanza de la historia; no se puede esperar que el alumno sea capaz de rehacer por sí solo lo que el conocimiento histórico ha tardado siglos en elaborar sólo parcial y provisionalmente. Se requieren, por tanto, estrategias que apunten a la construcción conceptual. Como

dice J. Bruner (1966, pág. 21): «La esencia del proceso educativo consiste en proporcionar ayuda y diálogo a fin de trasladar la experiencia a sistemas más poderosos de notación y ordenación.»



En segundo lugar, que al tratar de enseñar a nuestros alumnos los conceptos históricos debemos ser conscientes de un importante peligro. Como se ha visto, los conceptos cotidianos (en su distinto grado de maduración) contribuyen sustancialmente a llenar de significado las nociones especializadas que el alumno recibe en la escuela. En el caso de la historia esto se manifiesta en toda una serie de asunciones y preconcepciones adquiridos por el alumno en su experiencia de la vida humana actual y que proyectará inadvertidamente al pasado. El problema es grave puesto que, como se verá más adelante, esas asunciones erróneas imposibilitan, más de lo que a veces somos conscientes, su capacidad lógica para operar con los datos del pasado. No es preciso subrayar que resulta por tanto imprescindible hacer que el alumno hable y exponga sus propias ideas y, por supuesto, escucharle.

Hechos estos breves comentarios sobre el desarrollo conceptual del alumno, pasamos ahora a considerar nuestro segundo componente en la comprensión del pasado, la «empatía histórica».

Algunos estudios recientes sobre la comprensión «empatética» del pasado por los alumnos

Recientemente se han llevado a cabo en Gran Bretaña algunas investigaciones sobre las dificultades y problemas que la comprensión de los hombres de otra época presenta al alumno. Dickinson y Lee (1984) por ejemplo, grabaron en vídeo las discusiones realizadas por pequeños grupos de alumnos adolescentes a quienes se pedía que explicaran hechos aparentemente absurdos del pasado (por ejemplo, los juicios de ordalías de los pueblos anglosajones). De esta manera pudieron analizar el *proceso* seguido por los alumnos desde su primera reacción de incompreensión y desprecio, hasta llegar a comprender tales prácticas como hechos razonables en su contexto.

Bastante más interesante para los objetivos de este artículo resulta el estudio de D. Shemilt (1984). Este autor propone un modelo de desarrollo de la comprensión de los hombres del pasado por los adolescentes, en base a algunos datos obtenidos a partir del estudio evaluador del proyecto «History 13-16»; en concreto, en base a las entrevistas realizadas con 156 alumnos de quince años. Este modelo evolutivo en varios estadios no es piagetiano, entre otras razones porque no se interesa por la lógica operativa exhibida por los adolescentes, sino por las ideas y asunciones que ellos manifiestan al tratar de explicar pensamientos o acciones de hombres de otro tiempo.

Estadio I. Los alumnos que se encuentran en esta categoría parecen asumir por sus respuestas que sus predecesores fueran intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy. Además, estos alumnos no juzgan necesario considerar los motivos que pudieran tener los agentes para explicar las acciones de éstos. En definitiva, hay una falta total de comprensión.

Estadio II. Aquí los alumnos asumen ya que los hombres del pasado comparten unas mismas cualidades humanas con los del presente. Comienzan también a preguntarse por los motivos que se hallan detrás de toda acción humana, pero no van más allá de atribuir a los agentes motivacio-



nes estereotipadas y ahistóricas. Por ejemplo, entre otras respuestas típicas de este estadio: «aquellos hombres actuaban así por sus creencias religiosas», «porque eran revolucionarios», o incluso «porque aquel era un cabezota».

Estadio III. En este estadio los alumnos comienzan a explicarse los motivos «desde dentro», es decir, hacen un claro esfuerzo por ponerse en el lugar del agente y considerar sus circunstancias particulares. Hay, por tanto, «empatía» pero no genuinamente histórica por cuanto el alumno afronta el problema desde su propio punto de vista del presente. Es decir, los alumnos explican los motivos y reacciones de aquellos agentes *teniendo en cuenta las circunstancias, pero ignorando el punto de vista propio del momento histórico*. Shemilt llama a este estadio de «empatía cotidiana» y lo considera ya un buen resultado para alumnos de dieciséis años medianamente capacitados.

Estadio IV. Aquí ya los alumnos alcanzan una empatía histórica genuina. No sólo consideran la situación sino también el punto de vista propio o probable de los agentes históricos. Muestran con claridad que intentan dejar a un lado sus ideas, valores, etc., para recrear un mundo mental diferente. Como dice este autor, sólo con intentar esto ya es suficiente, puesto que muestran haber comprendido bastante de la historia, incluso aunque no lleguen nunca a plantearse el problema con el rigor y la minuciosa información propia del historiador. Este estadio puede ser alcanzado por la mayoría de nuestros alumnos de 3º de BUP.

¿Qué conclusiones se pueden derivar de estas investigaciones? En primer lugar parece razonable pensar que ambos estudios se complementan. Mientras que el modelo evolutivo de Shemilt ofrece una categorización de las asunciones y problemas que dificultan la comprensión del pasado por los adolescentes, la investigación de Dickinson y Lee parece sugerir que los alumnos pueden avanzar a lo largo de modelos semejantes a los de Shemilt, siempre que se les ayude con un buen diseño del ejercicio y se les permita reflexionar en grupo.

En segundo lugar, los resultados de estos trabajos muestran, a mi parecer, que el desarrollo de la comprensión del pasado por el alumno no se puede limitar sólo a su desarrollo lógico-operativo entendido al modo piagetiano. Pese a que, como es lógico suponer, los alumnos de edades más avanzadas ofrecen respuestas de mayor complejidad y sofisticación que los de menor edad, su mayor capacidad operativa no les permite, no obstante, librarse de prejuicios y falsas asunciones. Estos autores subrayan la necesidad de prestar atención a otras actividades intelectuales como la *analogía* y la *imaginación*, que tienen un destacado papel a la hora de comprender el pasado. Siempre que nos encontramos ante unos determinados hechos humanos, bien sean o no del pasado, no podemos evitar trazar paralelismos de forma más o menos inconsciente entre estos hechos y nuestra experiencia; buscamos similitudes o analogías que nos permitan reducir lo nuevo a lo ya conocido. Esto puede dar lugar a distorsiones y por tanto a la incomprensión de lo nuevo, pero no por ello debe desdeñarse la ayuda que la analogía presta en la comprensión del pasado. Por su parte, la imaginación, por supuesto controlada por los datos empíricos, tiene también una función muy importante. Para P. Lee (1984, págs. 85-86), la imaginación utilizada para reconstruir una situación dada del pasado y proyectarse en ella («supón que tú eres...») le permite al alumno sacar el máximo partido a los conocimientos que tenga del pasado y conseguir así que los hechos humanos adquieran sentido para él. Por último, parece también posible deducir de estos estudios que la instrucción conceptual puede influir decisivamente en los niveles de comprensión «empatética» que los alumnos puedan alcanzar. Esta cuestión se tratará en el siguiente apartado.



Hasta aquí se han comentado por separado las capacidades y dificultades que presentan los alumnos en su aprendizaje de los conceptos históricos y de la comprensión «empatética». Me parece conveniente ahora reconsiderar estos dos aspectos de la comprensión histórica en su rica interacción. Es evidente que en ella intervienen otros muchos factores además de conceptos y «empatía»; no obstante ha preferido aislar estos dos con el objeto de avanzar en el análisis de fenómenos tan complejos.

Sobre la base de lo que se ha expuesto hasta aquí en estas páginas lleve a cabo una pequeña investigación piloto de carácter experimental, que creo pueda ofrecer ciertos datos de interés. El análisis de sus resultados permitirá comentar con más fundamento las beneficiosas influencias recíprocas que muestran los conceptos y la «empatía histórica» en el desarrollo de la comprensión del pasado por el alumno.

Objetivos y método

El trabajo tenía como objetivo evaluar hasta qué punto una corta instrucción conceptual (en concreto el modelo teórico de la Revolución Liberal-Burguesa aplicado al caso francés) podía afectar el nivel de comprensión de la actitud política de un dirigente revolucionario, exhibido por alumnos de BUP. Por desgracia, debido a una serie de dificultades prácticas me vi obligado a pasar el test en su totalidad sólo a un pequeño grupo de alumnos, 8 en total, que estaban en el primer año de A Level (nivel equivalente a nuestro 3º de BUP). En el momento de iniciar la prueba, estos alumnos habían dedicado unas 30 horas de clase a estudiar la Revolución Francesa. La interpretación que se les había dado, sin embargo, no tenía nada que ver con el modelo de Revolución Liberal-Burguesa, había sido eminentemente una visión política del tema. Sus profesores me indicaron cómo dividirlos en dos grupos de características intelectuales similares. Antes de realizar el test, uno de estos grupos (el experimental) trabajó durante dos clases seguidas (1 hora y 30 minutos) con los textos con información teórica sobre el modelo histórico mencionado (ver Apéndice I).

Después, pasé a todos los alumnos unas preguntas a fin de controlar sus conocimientos generales sobre la Revolución Francesa y las diferencias de conceptualización entre un grupo y otro de alumnos. Sus respuestas evidenciaron un conocimiento del tema bastante vago y general, y una ignorancia total sobre el personaje central del test. Por su parte las diferencias entre el grupo de control y el experimental en lo que se refiere a la asimilación del modelo teórico de la Revolución Liberal fueron significativamente favorables al grupo experimental, pero en modo alguno decisivas, muy posiblemente debido a una inadecuada preparación del cuestionario de control, aunque también a la premura de tiempo con la que hube de trabajar.

El test informativo propiamente dicho consistía en un texto que, cuidando de subrayar los problemas más importantes, narraba cronológicamente los acontecimientos que iniciaron el proceso revolucionario en Francia entre mayo y julio de 1789. Se incluía, además, una información adicional sobre la actuación en esos días de Bailly, presidente entonces de la Asamblea Nacional, y una síntesis de su biografía (Apéndice II).

² Este trabajo forma parte de la investigación que realicé en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres durante el curso 1983-84. (Ver referencia bibliográfica.)



El problema central a resolver se podría resumir así: tras la jornada del 14 de julio, Luis XVI se doblegó a las demandas de la Asamblea y del pueblo de París y decidió viajar de Versalles a París, donde la población requería su presencia. En París, la Asamblea de los Electores, constituida en autoridad municipal, había nombrado a Bailly alcalde de la ciudad y a Lafayette jefe de la Guardia Nacional, quienes ese mismo día había abandonado Versalles para llevar a la población de París las noticias de la Corte. Al día siguiente, según explica Bailly en sus memorias, Luis XVI recibió un caluroso recibimiento de la población de París y en particular del propio Bailly, quien en su discurso se refirió a él en estos términos: «¡Qué día tan memorable éste en que su Majestad viene a sentarse como un padre con esta familia unida...!»

Pues bien, el texto informativo que se les dio a los alumnos se interrumpía en la víspera de la visita de Luis XVI a París. El problema fundamental a resolver era adivinar cuál sería la recepción dada por Bailly al Rey, para lo que los alumnos debían analizar la situación y la actitud política del personaje.

A este texto informativo seguían cuatro preguntas (ver Apéndice III) que trataban de medir el grado de comprensión por los alumnos de dos aspectos relacionados con el problema: el contexto general, por un lado, y la posición de Bailly, por el otro. La primera pregunta trataba de evidenciar hasta qué punto los alumnos eran capaces de entender el conflicto general, distinguiendo las tres principales fuerzas políticas en juego (Rey, Aristocracia y Tercer Estado). La segunda, por su parte, apuraba algo más el análisis de las fuerzas en conflicto, permitiendo así comprobar si los alumnos lograban distinguir además las diferencias en los objetivos políticos que separaban a los dos grupos integrantes del Tercer Estado: burguesía y masas populares. Esta distinción, a mi parecer, era capital para que el alumno pudiera situar social y políticamente la actuación y las miras de Bailly. Por último, las preguntas tercera y cuarta apuntaban a medir la comprensión por el alumno de la posición de Bailly. Así la pregunta cuarta trataba de hacer reflexionar al alumno sobre la personalidad de Bailly. No bastaba con concebirle como un típico miembro de la clase media, sino como un individuo con algunos rasgos particulares en su personalidad. En este sentido se ofrecían en su biografía algunos detalles relevantes de su personalidad de ilustrado moderado. Finalmente, la tercera pregunta era la típica de toma de decisión que requería del alumno tratar de diferenciar y sostener el posible punto de Bailly ante aquellas circunstancias. Era una clara pregunta para evaluar el grado de comprensión empática por parte de los alumnos, dividida en dos apartados: *a)* cómo debió ver Bailly los acontecimientos, y *b)* cómo resolvería actuar ante ellos.

El test lo realizaron primero individualmente y por escrito los alumnos y una semana más tarde se les requirió para que, separados en dos grupos (el experimental y el de control), discutieran abiertamente sus respuestas ante una cámara de vídeo. Adelanto ya aquí que solamente la grabación de estas discusiones ofreció datos sustanciales sobre su nivel de análisis y capacidad de comprensión del problema. Con esto, en mi opinión, queda cada vez más patente la dificultad de evaluar y medir sólo mediante tests escritos procesos intelectuales tan complejos como los requeridos para comprender el pasado y la historia.

Análisis de los resultados

la relevante ayuda que la instrucción en los conceptos de la historia puede ofrecer a la comprensión empática del pasado por el alumno. Este favorable efecto se pudo apreciar en el test, tanto en la comprensión por los alumnos de la situación histórica, como en su capacidad para acercarse mucho más a las actitudes y posición política de Bailly.



a) *Comprensión de la situación*

Respecto a la comprensión de la situación histórica, se puede decir que ambos grupos captaron de forma bastante imprecisa el conflicto entre el Rey, la Aristocracia y el Tercer Estado. En respuesta a la primera pregunta (conflicto Rey-Aristocracia-Tercer Estado), casi todos juzgaron que la situación era ya irreversible a estas alturas y que la aristocracia debía haber reaccionado antes de julio de 1789, bien negociando con el rey o contentando a la burguesía permitiéndole el ascenso a la categoría nobiliar. Con todo, el grupo experimental hizo claras referencias al asunto de los impuestos para explicar la división y debilidad de las fuerzas del Antiguo Régimen. Al menos este grupo sí vio con claridad las diferencias de objetivos políticos entre la aristocracia y el Tercer Estado. En contraste para el grupo de control tales diferencias no estaban tan claras. Para ellos la aristocracia y el Tercer Estado aparecían unidos contra el monarca. La revolución se presentaba así caracterizada para éstos como un movimiento contra el despótico poder de un rey, por lo demás bastante débil.

Estas pequeñas diferencias en la capacidad de los dos grupos para analizar las distintas fuerzas en pugna se perciben con más claridad en sus respuestas a la segunda pregunta. Esta trataba de evaluar la comprensión por los alumnos de las diferencias en el seno del Tercer Estado entre los dirigentes, miembros de la clase media y las masas populares. Aquí la comprensión de la situación se muestra muy dispar entre uno y otro grupo. La respuesta típica del grupo de control fue la siguiente: «Los miembros de la Asamblea Nacional querían ganar poder y gobernar el país, (por el contrario) las masas populares no tenían ningún objetivo político; querían que la situación cambiara; no les importaba ser gobernados, (pero) estaban molestos por el tipo de política que se les aplicaba.»

Para el grupo experimental, sin embargo, los objetivos de la Asamblea Nacional estaban mucho mejor definidos: «La Asamblea Nacional quería igualdad de expresión, libertad..., querían un sistema de impuestos justo, querían un justo... ante la ley, también querían más poder en la política y en el ejército.» (Otro alumno completará) «Ellos querían menor poder para el Rey y más control para ellos.»

Esta mejor comprensión de la situación, aunque por supuesto todavía insuficiente, permitiría al grupo experimental estar mejor preparado para comprender las opciones políticas de Bailly, como se verá seguidamente.

b) *Comprensión de las opciones políticas de Bailly, su punto de vista ante la situación y su toma de decisión*

Pregunta 4 (actitudes políticas de Bailly)

Para el grupo de control, Bailly aparece como un revolucionario sin cualificación ni matizaciones: un rico ilustrado que por su conciencia social y política se ve envuelto en el proceso revolucionario. Sus objetivos políticos son confusos: «Asegurar el poder de las clases medias y elevar la condición de la clase media hacia la influencia y los ideales aristocráticos (!).» Esta afirmación de uno de los alumnos provocaría risas entre sus compañeros, pero no sería discutida.



Por su parte, el grupo experimental considera que Bailly era un intelectual ilustrado filántropo proveniente de una familia de clase media. Sus objetivos políticos se analizan con más matización y profundidad:

- «Quería mantener al Rey, puesto que dimitió, lo veis, porque él detuvo la manifestación popular contra el Rey... (aquí se están refiriendo a los acontecimientos de 1791). No quería violencia, quería obtener las cosas por medios pacíficos.»
- «Sí, él todavía respetaba al Rey, ¿no?; porque estaba habituado a este sistema jerárquico. No estaría completamente de acuerdo con los campesinos...»

Aparecen aquí unos rasgos, a mi juicio determinantes, para comprender de forma profunda la personalidad de Bailly. Todos los alumnos conocían quiénes eran y cómo pensaban los ilustrados, pero sólo los del grupo experimental se mostraron capaces de ligar las opciones políticas de la Ilustración con los objetivos de los revolucionarios moderados que, como Bailly, dirigieron los primeros pasos de la Revolución Francesa. Aquí la instrucción conceptual que éstos recibieron parece determinante. Por ello pudieron sacar mucho más partido de pequeños detalles de la biografía del personaje, que para sus compañeros pasaron prácticamente desapercibidos.

Pregunta 3a) (El punto de vista de Bailly sobre los cambios ocurridos entre mayo y julio de 1798)

Hay que adelantar aquí que la pregunta no consiguió el objetivo esperado en ninguno de los dos grupos. Los alumnos respondieron indicando *su propio* punto de vista y no el que, en su opinión, debió ser el punto de vista de Bailly. La razón hay que buscarla en el cuestionario. Con una sola pregunta sobre tales cambios los alumnos se vieron «obligados» a exponer su propio punto de vista sobre la evolución de los acontecimientos. Dadas, pues, las insuficiencias del cuestionario, no extrañará que ambos grupos de alumnos respondieran de forma similar. Para los dos grupos los cambios en la situación política se resumen con estos trazos: por un lado debilitamiento del rey, quien se encontró con un ejército en el que no podía confiar. Por el otro, un aumento del poder de la Asamblea Nacional, asegurado por la revuelta del pueblo de París. No hubo ningún intento por parte de los alumnos de tomar en consideración la perspectiva de Bailly frente a esos cambiantes acontecimientos.

Pregunta 3b) (Cómo juzgó Bailly recibir al rey)

Esta pregunta fue, sin lugar a dudas, la más relevante de todo el test, la que mejor permitió entrever los pensamientos de los alumnos. La pregunta, al plantear un problema en términos muy concretos no dejaba a los alumnos salvar la situación con respuestas más o menos vagas y generales. Les forzaba a evaluar y considerar con detenimiento la situación y las posibles actitudes que Bailly adoptaría.

Veamos en primer lugar las respuestas del grupo de control. Pese a interesantes indicios en contra por parte de un alumno este grupo parece concebir de forma simple y estereotipada la actitud de Bailly. Dado que estos alumnos no consideran la posibilidad de negociación entre el Rey y la Asamblea Nacional, Bailly aparece a sus ojos como un revolucionario enemigo del monarca. Por lo tanto, «Bailly, sintiéndose probablemente muy seguro con el apoyo popular..., se podía permitir ser arrogante con él, mostrar (al monarca) que su postura estaba decididamente perdida...» La comprensión empática mostrada por este grupo se situaría en el estadio II que propone Shemilt. Es decir, los alumnos atribuyen a Bailly las motivaciones y las actitudes de un revolucionario típico, estereotipado y en definitiva ahistórico.

Por su parte, los alumnos del grupo experimental consideran que la visita del rey a París pudo ser considerada por un revolucionario moderado como Bailly no como una oportunidad de revancha sobre su enemigo, sino como una buena ocasión para incrementar y asegurar las conquistas de la Asamblea Nacional. Para estos alumnos los objetivos revolucionarios no estaban totalmente conseguidos y el rey, de ser recibido «calurosa, pero firmemente», podría aceptar su nuevo papel en el panorama político. Así considerada la toma de decisión de Bailly por este grupo, yo situaría sus respuestas dentro del estadio III de Shemilt: los alumnos hacen un claro esfuerzo por ponerse en el lugar del agente, por tener en cuenta sus circunstancias y motivaciones de una forma que no podemos considerar en modo alguno estereotipada. Bailly no es un revolucionario típico, es un hombre moderado, educado en el respeto al rey y que calcula las ganancias políticas que le puede reportar una determinada actitud ante el rey. No me atrevería a situar estas respuestas en el estadio IV, pues pese a que los alumnos explícitamente afirmaron en su discusión de la pregunta 4 que Bailly fue formado en el respeto al rey y al sistema jerárquico, en esta pregunta 3 b) no consideran este importante aspecto de su personalidad. De haberlo tenido en cuenta habrían podido considerar la toma de decisión de Bailly desde una perspectiva mucho más próxima a la realidad histórica. Pese a todo no se puede negar que estuvieron cerca de conseguir ese alto nivel de comprensión.



CUADRO 1

Resumen de las respuestas

| Objetivos a medir | Grupo de control | Grupo experimental |
|--|--|---|
| Comprensión de la situación (preg. 1 y 2). | Rebelión contra un rey despótico. Apenas distinguen entre los objetivos políticos de la aristocracia y los del Tercer Estado. Vago análisis de las fuerzas que componen el Tercer Estado. | Revolución contra un sistema político. Los objetivos de la aristocracia y los del Tercer Estado están distinguidos con relativa claridad. También se distinguen las fuerzas que componen el Tercer Estado (clases medias y pueblo de París). |
| La actitud política general de Bailly (preg. 4). | La de un revolucionario sin cualificaciones. Sus objetivos políticos se contemplan confusa y vagamente. | La propia de un intelectual ilustrado. Se trata de un revolucionario, sí, pero moderado, pues prefiere los medios no violentos. |
| Punto de vista de Bailly ante los acontecimientos (preg. 3-a). | Los dos grupos expresan aquí su punto de vista y no el de Bailly (insuficiencias del cuestionario). Dos rasgos en la situación: la creciente debilidad del rey, tras perder la confianza en el ejército. Aumento del poder de la Asamblea Nacional, gracias al apoyo de la revuelta popular. | |
| Cómo juzgó Bailly recibir a Luis XVI (preg. 3-b). | Bailly es visto como un revolucionario; por tanto, enemigo del rey. Dado el poder de la Asamblea, puede permitirse ser arrogante con él, e incluso humillarle. Sus motivaciones se contemplan de manera estereotipada (¿Estadio II de Shemilt?). | La visita del rey puede ser una buena ocasión para consolidar los logros de la Asamblea Nacional. Le recibiría «calurosa, pero firmemente». Así el rey podría aceptar mejor su nuevo papel político. «Todavía podemos usar al rey porque los campesinos están acostumbrados al rey» (¿maquiavelismo infundado?, ¿asunciones erróneas?, asimilación esquemática de los conceptos). Se considera la situación del agente, pero no su punto de vista (¿Estadio III de Shemilt?). |

Sin embargo, hay otros datos que contrarrestan esta valoración optimista. Hay claras frases como: «todavía podemos *usar* al Rey, porque los



campesinos están acostumbrados al Rey», que denotan una visión excesivamente maquiavélica de un hombre que como Bailly no dio, a mi juicio, muestras de ser un político profesional, y que se ajusta más al tipo de intelectual filántropo. Este juicio algo simplista que presenta a Bailly como un calculador revolucionario de la burguesía, sopesando sus bazas entre el rey, por un lado, y las masas populares por otro, está hecho desde una perspectiva más propia del historiador que del personaje. En ella se asumen de alguna forma los problemas con los que se encontrarían los sectores moderados de la Revolución Francesa, pero de los que difícilmente se podía decir que ya eran conscientes dos días después de la toma de la Bastilla. ¿Por qué este matiz de maquiavelismo esquemático en las respuestas del grupo experimental? La explicación que se me ocurre estaría en la instrucción conceptual que habían recibido. Por fuerza ésta tuvo que ser simplificada a fin de no dificultar la comprensión de los rasgos más peculiares de la Revolución Liberal-Burguesa con más datos. Muchas veces hemos comprobado que nuestros alumnos reducen los conflictos sociales a conflictos de intereses económicos en su sentido más economicista. Generalmente esto se debe a una aplicación directa de conceptos y modelos interpretativos sólo «aprendidos», en modo alguno asimilados. Pero también aparecen aquí dos asunciones bastante habituales entre muchos de nuestros alumnos en estos últimos tiempos: en primer lugar que los políticos actúan sólo o sobre todo motivados por intereses más que por ideas. En este caso concreto los alumnos estarían atribuyendo a un moderado del siglo XVIII las actitudes que, según ellos, serían propias de un moderado actual. En segundo lugar, que la monarquía es una institución trasnochada, pero útil desde una perspectiva moderada. Como se ve, por tanto, sus juicios sobre los protagonistas del pasado se ven desvirtuados por esquemas o asunciones del presente aplicados de una forma ilegítima a otras épocas.

Conclusiones

A la vista de estos resultados, ¿qué conclusiones, aunque sean provisionales, se pueden deducir respecto de los beneficios que los conceptos y la «empatía histórica» pueden reportar en la comprensión del pasado por los alumnos?

Como se ha visto en las respuestas del grupo experimental, la información conceptual recibida parece mejorar considerablemente su comprensión de la situación y de las diferentes fuerzas en conflicto. Podría decirse que esa información les ayuda a aislar los hechos, fuerzas, conflictos, etc., más determinantes, en el problema histórico que se les presenta. Estos resultados no deben sorprender si, como bien sabemos, los conceptos permiten ordenar mejor la experiencia.

Por otra parte también la instrucción conceptual parece tener unos efectos beneficiosos en la comprensión empática de los agentes históricos. Esta permite a los alumnos disponer de un cuadro de las coordenadas mentales de la época, con el que distinguir y situar las posibles actitudes, motivos y decisiones humanas frente a unos hechos dados. Como se ha podido comprobar por las respuestas del grupo experimental, la comprensión empática de estos alumnos resultó bastante más rica y ajustada a los hechos que la mostrada por el grupo de control.

Por último, me atrevería a añadir que la instrucción conceptual permite conducir al alumno a un nivel más elevado de la explicación histórica: le da la posibilidad de reflexionar sobre el hecho de que también las formas de pensar, los valores y actitudes de los hombres tienen mucho que ver con las circunstancias de su época aunque también con herencias

que arrancan de épocas anteriores. Hechas estas consideraciones parece, pues, plausible afirmar que la enseñanza de conceptos históricos constituye un factor imprescindible para enseñar al alumno a comprender el pasado. Pero se puede también afirmar que los ejercicios de comprensión empática son igualmente imprescindibles. Veamos por qué.



En primer lugar, la comprensión simplista y esquemática de los conceptos históricos por los alumnos es uno de los problemas más habituales con que nos encontramos. Por regla general, estas nociones teóricas son presentadas al alumno durante el estudio de un tema, se trabaja por espacio de unas semanas, y rápidamente se abandonan para ser sustituidas por otras nuevas. Dejamos así escasas oportunidades para que el alumno llene de experiencias concretas esas nociones prácticamente vacías, cuando no enigmáticas, que les presentamos. ¿Nos hemos preguntado qué significado tienen para él términos como «siervo», «señor feudal», «humanista», «hereje», «ilustrado», etc.? Y éstos no son precisamente los conceptos más difíciles de nuestro repertorio... ¿Cuántas veces no hemos comprobado que para un amplio número de alumnos los grupos sociales en la historia se reducen tópicamente a «pobres y ricos» o «explotados y explotadores»? La solución a estas dificultades no es sencilla, pero creo que ejercicios de «empatía histórica» como el que aquí hemos referido ofrecen un útil instrumento para enriquecer y contrastar la comprensión de los conceptos. Tales ejercicios permiten llenar con datos concretos, con experiencias biográficas; en una palabra, con vida, unas nociones que son a todas luces moldes vacíos en la mente del alumno.

Un segundo problema que se presenta en la asimilación de estos conceptos es la aplicación al pasado de asunciones que el alumno construye con una perspectiva contemporánea. Estas asunciones resultan muchas veces difíciles de detectar para el profesor. Habitualmente nos pasan desapercibidas y damos por satisfactoria su comprensión. Solamente salen a la luz cuando el alumno se enfrenta a unos problemas para cuya solución se ve obligado a aplicar de manera concreta sus conocimientos adquiridos. Entonces, y sólo entonces, es cuando el alumno manifiesta de forma explícita su grado de comprensión de los conceptos y nociones que se le han enseñado. Por desgracia, este tipo de estrategias didácticas no suele ser frecuente en nuestras aulas y, sin embargo, su necesidad es ineludible. Son, por tanto, una herramienta básica en la clase de historia.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS PARA LA DIDACTICA

Conviene terminar este artículo mostrando, aunque sea con brevedad, algunas fórmulas didácticas que permitan poner en práctica en el aula las consideraciones que se han hecho hasta aquí.

En primer lugar, resulta evidente pensar que se requieren importantes cambios en los programas. La extensión de los contenidos que establecen los programas actuales sólo permiten una rápida ojeada a los hechos del pasado. Para intentar su comprensión en profundidad se requerirían, por ejemplo, unidades trimestrales que abordaran el estudio de un período histórico de mediana duración (por ejemplo, la España de Felipe II). Con este tipo de unidades didácticas sería posible apuntar a la comprensión del pasado, abordando el estudio del período con una doble perspectiva de análisis: conceptual y «empática». Es decir, enmarcando los hechos individuales en el contexto general de los «hechos sociales de masas» (P. Vilar, 1980, pág. 47) característicos de ese período histórico. Asimismo, este tipo de unidades nos permitiría utilizar toda una amplia gama de estrategias didácticas que irían desde el simple análisis de texto hasta los debates y las dramatizaciones más espectaculares.



Respecto a esta cuestión metodológica, lo que puede ofrecer mayor interés por su novedad son las estrategias específicas para el desarrollo de la comprensión «empatética». Utilizadas incluso en nuestros habituales temas didácticos pueden servir para contrastar y enriquecer nuestras clases, dedicadas por regla general al estudio de los grandes marcos históricos (en gran parte conceptuales). En particular me limitaré a describir los ejercicios más interesantes de entre los propuestos por D. Shemilt en este cuadro.

CUADRO 2

Ejercicios para desarrollar destrezas de comprensión «empatética»¹

| Naturaleza de la respuesta empatética | Lógica de la tarea | Naturaleza de la actividad | |
|---------------------------------------|-----------------------------|--|--|
| | | Representativa | Reactiva |
| Descriptiva | Síntesis de datos concretos | Drama Representación <i>in situ</i> | Biografía |
| | Proyección personal | | Ejercicios proyectivos («Imagina que eres...») Reconstrucción imaginativa («¿Cómo era...?») |
| Explicativa | Proposición de alternativas | Juegos y simulaciones | Ejercicios de toma de decisiones* |
| | Forja de conexiones | Juegos y simulaciones | Relacionar la cultura y la economía* |
| | Contrariar expectativas | Representación experimental | Ejercicios de contrariedad* |
| | Resolver incongruencias | | Dilemas empatéticos* Contrastes estructurados entre pasado y presente* |

¹ En Shemilt, D.: *Beauty and the philosopher*, 1984, p. 66.

* Estos ejercicios pueden realizarse en forma de trabajos por escrito individuales, discusión en la clase y módulos de aprendizaje asistido por ordenador.

Las distintas categorías de ejercicios se clasifican en el cuadro de acuerdo con estos criterios: la naturaleza de la respuesta «empatética» que se solicita del alumno (descriptiva o explicativa), la lógica de la tarea a realizar y la naturaleza o clase de actividad que se pide (representativa o reactiva). La división más interesante siguiendo un criterio didáctico es la que distingue entre ejercicios de respuesta descriptiva y explicativa. Los primeros son aquellos que solicitan del alumno proyectar su imaginación «empatética» para reconstruir de forma narrativa la vida de un individuo, una situación o un paisaje histórico determinado. Se trata de tareas abiertas, sin soluciones predeterminadas, por lo que, en términos generales, presentan excesivas dificultades para los alumnos. Entre estos ejercicios de naturaleza narrativa los proyectivos y de reconstrucción imaginativa son seguramente utilizados con mayor frecuencia.

Los *ejercicios proyectivos* del tipo «imagina que eres un soldado de Napoleón en la jornada del 2 de mayo, escribe una carta a tu mujer en Francia contándole tu experiencia» nos ofrecen, a pesar de las apariencias, una buena oportunidad para que el alumno desarrolle su comprensión «empatética» del pasado. La tarea en sí misma es demasiado exigente: ha de reconstruir un contexto general, ha de proyectarse a sí mismo en esa situación y, lo más difícil, ha de intentar situarse allí, no como él mismo, sino considerando cuáles serían las experiencias y actitudes de un soldado de Napoleón. Demasiadas cosas en un ejercicio para el que los datos que se dan son, por fuerza, vagos y generales.

Las *reconstrucciones imaginativas* de un paisaje o situación del pasado piden al alumno que tome el punto de vista de un observador y no el de un participante (por ejemplo: un día de mercado en una ciudad medieval). Son ejercicios menos difíciles, por cuanto no exigen proyectarse en la mente de ningún agente histórico; por eso mismo este tipo de actividades no son tan útiles para desarrollar la comprensión empática del pasado y, tratándose de una tarea muy poco delimitada, las respuestas que producen los alumnos suelen ser simplistas y frustrantes.



Los ejercicios de naturaleza explicativa son, según Shemilt, mucho más interesantes y útiles para desarrollar en el alumno la comprensión empática del pasado. Les caracterizan los siguientes rasgos: formulan siempre un problema a resolver, es decir, se trata siempre de cuestiones para cuya resolución es requisito indispensable dejar a un lado la perspectiva actual y tomar la del pasado. Las tareas se presentan en este caso delimitadas y precisas, por lo que a diferencia de lo que ocurre con los ejercicios «em-patéticos» de naturaleza descriptiva, aquí la distinción entre respuestas erróneas y acertadas es mucho más evidente, y el alumno puede llegar a captar las diferencias con relativa facilidad. Describiré ahora brevemente los tipos de ejercicios a mi modo de ver más interesantes.

El grupo de ejercicios («adduction of alternatives») lo constituyen todos aquellos para cuya solución el alumno debe aducir una serie de prácticas o creencias alternativas y evaluar las más adecuadas tomando en consideración la perspectiva propia del agente o agentes. Una gran variedad de *juegos y simulaciones* caen dentro de esta categoría. Por ejemplo, el conocido de la elección entre varias posibilidades de la localización más apropiada para una fábrica de algodón en el siglo XVIII, o del mejor asentamiento para un grupo de repobladores que se disponen a construir una villa nueva en la frontera de un reino cristiano durante la Reconquista. Más complejos y ricos en posibilidades pueden resultar los debates simulados. Por ejemplo, se puede intentar representar para una clase de 3º de BUP una sesión del Consejo de Castilla presidido por Felipe II para debatir las distintas posturas de los partidos cortesanos en torno a la política a seguir en los Países Bajos.

Del mismo modo se pueden utilizar en clase una gran variedad de *ejercicios sobre la toma de decisión* de uno o varios agentes históricos ante una serie de opciones posibles frente a un problema concreto que ha de afrontar. El ejercicio sobre Bailly, tal y como se planteó en el estudio piloto que se ha comentado anteriormente, es un ejercicio de este tipo. Este enfoque didáctico puede también utilizarse de forma mucho más sencilla en la clase. Por ejemplo, estudiando la Guerra de la Independencia en España se puede considerar y discutir la decisión de Fernando VII de viajar a Bayona en abril de 1808 planteando a los alumnos preguntas de este tipo (lógicamente después de haberse analizado los antecedentes del conflicto):

- ¿Qué pudo haber hecho Fernando VII en ese momento?
- ¿Cuál hubiera sido la decisión más sensata?
- ¿Qué hizo en realidad?
- ¿Por qué escogió ésta entre las distintas alternativas que tú has considerado en la pregunta anterior?
- ¿Cuáles pudieron ser sus razones?

(Basa tus respuestas en las fuentes que se te dan).

La siguiente familia de ejercicios (*disconforming expectations*) la constituyen aquellas técnicas didácticas cuyo rasgo característico radica en contrariar las naturales expectativas de los alumnos (en realidad asunciones



erróneas de éstos) frente a determinados hechos del pasado. En esta categoría los ejercicios de contrariedad (*Disconforming exercises*) son sin duda los más interesantes. Shemilt cita un ejemplo muy elocuente: a los alumnos se les da un texto incompleto en el que se les informa del caso de John Stubbs, a quien en castigo por sus escritos contra la Iglesia Anglicana, Isabel I ordenó que se le amputara la mano derecha. Cuando los alumnos han discutido suficientemente sobre la actitud hacia la reina que una vez cumplida la sentencia cabe esperar de Stubbs, reciben la parte restante del texto. Contrariamente a lo que pensaron, pueden leer cómo Stubbs con el brazo aún sangrante saludó y gritó: «¡Dios salve a la Reina!». Tras esto el profesor, agotando las posibilidades del ejercicio, conduce la discusión en la clase sobre estas dos cuestiones: ¿cómo pueden explicar tal reacción? y ¿por qué fue tan erróneo su propio pronóstico?

No es fácil encontrar ejercicios tan rotundos como éste, pero casos como el expuesto anteriormente sobre la recepción que Bailly dio a Luis XVI en París no son tan escasos.

La última categoría de ejercicios que cita Shemilt (*Resolving incongruities*) son, en mi opinión, los más apropiados para enseñar a los alumnos a tomar en consideración la perspectiva del pasado. Todos ellos responden a un esquema básico: ofrecer a los alumnos unos hechos del pasado que parecen absurdos considerados desde un punto de vista contemporáneo; el problema estriba en hacer uso del conocimiento que se tiene sobre el período histórico en que tales hechos ocurren, a fin de descubrir que los hechos son perfectamente explicables, quedando resuelta la aparente incongruencia. En este grupo de ejercicios didácticos, Shemilt distingue los «*empathetic dilemmas*» y los *contrastes entre presente y pasado*. A los primeros corresponderían ejercicios como el que cita Shemilt (*op. cit.* págs. 74-76): se entrega a los alumnos la reproducción de una miniatura del siglo XIII que muestra al rey Eduardo el Confesor tratando a un enfermo de escrófula, una enfermedad de los ganglios, tocándole con la mano. El problema se plantea con esta pregunta: «Cuando enfermos como el que muestra la fuente no eran curados, seguían con frecuencia al rey, para que éste les tocara una y otra vez. ¿Por qué la gente de la Edad Media seguía creyendo en este tipo de curas, a pesar de que no fueran efectivas?» Este mismo esquema se podría utilizar en un ejercicio que mostrara el respeto y afecto, aparentemente absurdo, con que los siervos veían a sus señores (a menudo verdaderos tiranos con ellos). No es necesario, me parece, explicar lo útil que podría resultar este tipo de actividad para que el alumno comprendiera mejor las relaciones feudales entre señor y siervo. Por lo demás, estos ejercicios se prestan bien para evaluar la comprensión empática de los alumnos utilizando los estadios propuestos por Shemilt y que ya comentamos anteriormente.

Finalmente quedan por comentar los ejercicios basados en el contraste entre el pasado y el presente (*Structured contrasts between past and present*). Este tipo de contrastes están particularmente indicados para hacer comprender al alumno que no es lícito contemplar el pasado sólo con los ojos del presente, que de no tomar su propia perspectiva, el comportamiento y la actitud de la gente del pasado resultará incomprensible, si no absurdo. No es necesario indagar mucho para encontrar casos apropiados para nuestras clases. Entre otros se me ocurren los siguientes: las ejecuciones públicas, que han dejado de ser un espectáculo popular; la desconfianza con la que algunos sectores recibían innovaciones tecnológicas como el ferrocarril; los períodos de luto familiar que se están dejando de observar, etc.

Tras estas breves sugerencias didácticas que pretenden ser una conclusión práctica a las ideas expresadas con anterioridad, quiero acabar aquí expresando el deseo de que este artículo contribuya a generar nuevas ex-

periencias y a profundizar en el debate sobre esta cuestión de la comprensión del pasado, que a mí me parece vital en la enseñanza de la historia.



Apéndice I

LAS REVOLUCIONES LIBERALES-BURGUESAS LA REVOLUCION FRANCESA

La Revolución Francesa es explicada hoy en día por muchos historiadores como un caso particular de las llamadas «Revoluciones Liberales-Burguesas» que tuvieron lugar en la mayoría de los países de Occidente entre el final del siglo XVIII y el siglo XIX (las colonias americanas, Holanda, Francia, España, Alemania, Italia, etc.)

Con el título de Revolución Liberal-Burguesa los historiadores hacen referencia a un hecho histórico muy significativo: la sustitución del sistema feudal que había existido en Europa desde la Edad Media por un nuevo sistema político y legal, el capitalista-liberal. De esta forma, estas revoluciones suponen algo más que un simple cambio de gobierno o de personas en el poder, son una profunda transformación que afecta a la organización, en su totalidad, de las sociedades occidentales (el Estado, las leyes, el orden económico, el ejército, los derechos y los deberes de los ciudadanos, etc.).

¿POR QUE OCURRIERON ESTAS REVOLUCIONES?

En respuesta a esta pregunta la mayoría de los historiadores se refieren a dos tipos de causas, causas profundas o a largo plazo (es decir, cambios que se van desarrollando lentamente en el tiempo) y causas inmediatas o acontecimientos cercanos que desencadenaron los hechos revolucionarios).

1. Causas profundas o a largo plazo

Antes de estas revoluciones las sociedades europeas eran sociedades que hoy llamamos del Antiguo Régimen, es decir, sociedades todavía esencialmente aristocráticas, directamente herederas del sistema feudal. En ellas, la agricultura seguía siendo la principal fuente de riqueza, y la aristocracia (nobleza e iglesia), que de hecho monopolizaba por ley y nacimiento esta riqueza, la clase social más poderosa. El resto de la población (el Tercer Estado) estaba compuesto por campesinos en su mayor parte, y por población urbana (artesanos, comerciantes y profesiones liberales). El Tercer Estado o Estado Llano constituía una población de segunda categoría, tenía más deberes y menos derechos que los otros dos estados privilegiados, y el sistema legal fijaba e inmovilizaba esta profunda división. Como ni siquiera la compra de tierras le estaba permitida por ley, la única forma que le quedaba al Tercer Estado de mejorar su situación económica había sido tradicionalmente el comercio y la industria. Ambos, comercio e industria, habían ido creciendo desde la Edad Media, y con ellos se había incrementado, al mismo tiempo, el poder económico, el prestigio social, e incluso el nivel cultural de una nueva clase social: la Burguesía. En las últimas décadas del siglo XVIII el sistema social, económico y jurídico del Antiguo Régimen era ya un corsé demasiado estrecho que impedía el desarrollo económico al que tendía la burguesía capitalista.

Por otra parte, el desarrollo del conocimiento científico y la fe en la razón habían llegado a su esplendor con la Ilustración. Estas creencias habían llevado a los ilustrados a criticar, a veces muy duramente, el orden tradicional de la sociedad en la que no encontraban ningún fundamento racional (supersticiones religiosas, privilegios de la aristocracia, poder absoluto del monarca, etc.) De esta forma, la filosofía de la Ilustración había socavado los fundamentos económicos del Antiguo Régimen, ofreciendo en contrapartida el siguiente programa renovador:

- a) *Libertad económica* («Laissez-faire»), que acabaría con los privilegios y permitiría a la economía gobernarse de forma «natural y racional» siguiendo las leyes capitalistas del mercado: oferta y demanda.
- b) *Igualdad social ante la ley*, que permitiera a la sociedad ser dirigida y gobernada por sus miembros más capaces, en lugar de serlo por una aristocracia de sangre, muy a menudo incompetente.
- c) *Libertad política y gobierno parlamentario*, donde el poder político emanara de la voluntad de los ciudadanos en lugar de un poder absolutista de origen divino.



Este programa de la Ilustración se correspondía de una forma casi directa con las aspiraciones de la burguesía en ascenso. Tal y como se ha presentado en este esquema, aparece casi como un programa utópico. Cuando la burguesía liberal tratara de llevarlo a la práctica se encontraría con problemas que no había previsto; así, por ejemplo, cuando llegó el momento de regular el derecho de voto, los gobiernos liberales, temiendo posibles excesos en las demandas populares, limitaron este derecho sólo a los ciudadanos ricos y «respetables». Así, los gobiernos parlamentarios no serían totalmente democráticos hasta muchos años después, a finales del siglo XIX, cuando frente al principio de la Soberanía Nacional (que suponía unos derechos restringidos) las masas populares reivindicaron el Sufragio Universal, es decir, el derecho electoral para todos.

2. Causas inmediatas o a corto plazo

Las causas profundas consideradas hasta aquí explican los rasgos esenciales del origen de las Revoluciones Liberales-Burguesas, pero no pueden explicar los caracteres específicos de cada una de estas revoluciones, es decir, los acontecimientos que desencadenaron en fechas distintas y de forma diferente las revoluciones en Francia, Holanda, España, etc.

En el caso de Francia, que aquí estudiamos, los historiadores consideran dos hechos esenciales:

- Por un lado, la *crisis financiera del Estado Absolutista* de Luis XVI, que desde 1787 enfrentó primero al rey con los privilegiados y le restó fuerzas para oponerse después a las demandas revolucionarias del Tercer Estado (el programa de la Ilustración).
- Por otro, la *grave crisis agrícola* que tuvo lugar entre los años 1785 y 1789. Las malas cosechas de trigo provocaron un gran alza de los precios del pan, que fue particularmente aguda en la primavera de 1789 a la espera de las nuevas cosechas. Esta situación creó un gran malestar en la población pobre de las ciudades y del campo. El hambre hizo estallar el odio contra la aristocracia y los privilegiados, y las masas populares apoyaron decididamente a los diputados de la Asamblea Nacional, exigiendo la abolición de las leyes feudales.

Por estos motivos la Revolución Liberal-Burguesa tuvo en Francia un rasgo particular que en la mayoría de los países no tuvo: *la alianza entre la burguesía y las masas populares* para derribar el Antiguo Régimen. Esta alianza fue dirigida *hasta 1792* por la burguesía y sus representantes moderados. En ese año la huida del rey y la presión militar de otros países absolutistas europeos hizo fracasar a la revolución moderada. La facción radical de los revolucionarios tomó entonces el poder implantando el Terror para hacer frente a la oposición exterior e interior (monárquicos y moderados).

En 1795, cuando el peligro de una invasión extranjera había pasado, la facción moderada contraatacó, y el golpe de estado militar de Napoleón de 1799 consolidó definitivamente la derrota del radicalismo.

Pese a que el Absolutismo sería restaurado de nuevo tras la derrota final de Napoleón en 1814, el Antiguo Régimen estaba ya herido de muerte y la Revolución Liberal-Burguesa en Francia se consolidaría ya para siempre en 1830.

Apéndice II

LOS INICIOS DE LA REVOLUCION FRANCESA

Cronología

- | | |
|-----------|---|
| 1787-88 | 1. Crisis financiera del Estado Absolutista de Luis XVI. El Rey decidió crear nuevos impuestos sobre la propiedad de la tierra, que afectaba por vez primera a la aristocracia. |
| 1787-88 | 2. La Aristocracia (Nobleza e Iglesia) no podía ser legalmente obligada a pagar tales impuestos, y se opuso muy duramente al Rey. |
| 1788 | 3. Luis XVI convocó los «Estados Generales» a fin de vencer la resistencia de la Aristocracia. Los Estados Generales franceses, como todos los antiguos parlamentos o cortes, estaban divididos en tres cámaras: la de los nobles, la de los clérigos y la del Tercer Estado o Estado Llano. |
| Mayo 1789 | 4. Reunión de los Estados Generales en Versalles. Mientras los diputados de la Nobleza y de la Iglesia se disponen a discutir la cuestión de los impuestos, los del Tercer Estado tratan un asunto bien diferente: exigen igualdad ante la ley (y por tanto cámara única), control parlamentario del gobierno del Rey e invitan a los diputados de los otros dos estados a unirse con ellos en una asamblea o cámara común, que llaman Asamblea Nacional. |

El 23 de junio siguiente, Luis XVI, decidido a frenar el proceso en curso, convocó a las tres cámaras a una sesión conjunta. La Sesión Real tuvo lugar en un ambiente opresivo para los diputados (los soldados rodeaban el edificio de sesiones). Pese a ofrecer ciertas concesiones, el Rey fue más amenazador que conciliador en su discurso, y acabó ordenando a los diputados que se dispersaran y procedieran a la mañana siguiente en salas separadas. Cuando el Rey abandonó la sesión, Mirabeau, un diputado radical y apasionado del Tercer Estado, se levantó y dijo: «Se nos está dando órdenes de forma insultante...» El Gran Maestro de Ceremonias le mandó callar y obedecer las órdenes del Rey, pero Mirabeau replicó: «Vaya y dígame a su Señor que nosotros estamos aquí por la voluntad del pueblo y que no nos moveremos de nuestros asientos a menos que se nos obligue con bayonetas.» Bailly, elegido recientemente presidente de la Asamblea Nacional, le respaldó diciendo: «La Nación reunida no puede recibir órdenes.»



- Mayo-junio 1789 5. La Aristocracia estaba confundida: no podía apoyar al Rey ni tampoco al Tercer Estado, que al exigir la igualdad ante la ley, deseaba poner fin a sus privilegios. Sin embargo, muchos diputados de la Iglesia y algunos de la Nobleza se unieron a la Asamblea Nacional.
- Junio-julio 1798 6. Mientras tanto, en París, el alza de los precios del trigo, debido a las malas cosechas, estaba produciendo un gran malestar en las masas populares, que culpaban de ello a los privilegios feudales de los aristócratas, al lujo de la Corte y a la mala política del gobierno. Se produjeron motines y tumultos en París en apoyo de las demandas de la Asamblea Nacional.
- Junio-julio 1789 7. El Rey decidió recurrir al ejército para hacer cumplir sus órdenes: disolución de la Asamblea Nacional y represión de los tumultos callejeros.
- Junio-julio 1789 8. Los movimientos de tropas exaltaron aún más a la población, que temió una feroz represalia del gobierno. La revuelta creció en apoyo de la Asamblea Nacional.
- 10 julio 1789 9. Preocupados por hacer frente a la amenaza militar, por defender sus propiedades de las masas amotinadas y por establecer el orden en las calles, la Asamblea de los Electores de París (compuesta por aquellos ciudadanos respetables y con prestigio que habían seleccionado meses atrás a los diputados del Tercer Estado de París) se reunió en el Ayuntamiento (Hôtel de Ville). Allí los Electores se constituyeron en autoridad municipal y crearon la Guardia Nacional, milicia compuesta sólo por ciudadanos acomodados.
- 14 julio 10. La tensión en París fue creciendo hasta explotar el 14 de julio. Los soldados del Rey, mandados por indecisos oficiales aristócratas, se negaron a disparar a la población. La Bastilla, una prisión real símbolo del régimen despótico a los ojos del pueblo de París, fue tomada por la muchedumbre amotinada. La victoria fue celebrada con júbilo por las calles de la ciudad.
- 15 y 16 de julio 11. El Rey se reunió con su consejo para deliberar si era posible resistir. Alguien propuso trasladar la Corte y los Estados Generales lejos de París. Sin embargo, considerando que no se podía confiar en la lealtad del ejército, el Rey decidió ceder. Luis XVI acordó aceptar las demandas de la Asamblea Nacional e ir a París al día siguiente, donde la población requería su presencia.
- 16 de julio 12. Aquella misma mañana, una delegación de la Asamblea Nacional presidida por Bailly y Lafayette partió de Versalles para llevar al pueblo de París la noticia tranquilizadora de que el Rey había ordenado la retirada de las tropas. En el Hôtel de Ville, en un ambiente festivo, los Electores nombraron a Bailly alcalde de París y a Lafayette jefe de la Guardia Nacional recién creada.
Al día siguiente por la mañana, Luis XVI visitaría París y Bailly, en calidad de alcalde, habría de organizar y presidir el acto de recepción...

Datos biográficos de Jean-Sylvain Bailly (1736-1793)

Hijo de Jacques Bailly, guarda de los cuadros del Rey, Jean-Sylvain creció dentro de un rico ambiente cultural. Astrónomo y escritor, fue miembro de la Academia de Ciencias y de la Academia Francesa. Hacia 1789 su prestigio como filántropo y erudito (dos rasgos característicos del hombre ilustrado) se encontraba en su punto más alto. Fue elegido primer diputado por París para los Estados Generales como miembro del Tercer Estado. Más tarde fue elegido presidente de la Asamblea



Nacional, y nombrado alcalde de París el 15 de julio de 1789. Dos años más tarde, el 17 de julio de 1791, la Guardia Nacional, por orden suya, disolvió de forma sangrienta una concentración popular contra el Rey, lo que le atrajo el odio de los revolucionarios radicales. En noviembre de ese mismo año dimitió de su cargo de alcalde. A finales de 1793 sería encarcelado y guillotinado en la época del Terror.

Apéndice III

PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO

1. Dada la situación que se acaba de describir, ¿podría la Aristocracia impedir de alguna manera la victoria de la Asamblea Nacional sobre el Absolutismo y conservar así los privilegios que le garantizaba ese sistema político?
2. ¿Qué diferencias encuentras entre los objetivos políticos de los miembros de la Asamblea Nacional y los de las masas de París?
3. «Supón que eres Jean-Sylvain Bailly hablando con un amigo de confianza la víspera de la visita del Rey a París (16 de julio de 1789).
 - a) Expónle con el mayor detalle posible la manera en que a tu parecer ha evolucionado la situación política desde mayo pasado hasta la fecha (16 de julio).
 - b) Sobre la base de estas apreciaciones, qué formas alternativas de recepción al Rey has considerado, y cómo juzgas que debieras realmente recibirle al día siguiente.
4. Teniendo en cuenta los antecedentes socioculturales de Bailly, trata de explicar cuáles debieron ser sus metas políticas durante estos primeros meses de la Revolución Francesa.

Resumen

Este artículo plantea una discusión sobre algunos problemas que plantea la enseñanza de la comprensión histórica a los alumnos de enseñanza secundaria.

Se argumenta en primer lugar que la comprensión de un determinado hecho del pasado contempla dos requisitos complementarios: asimilación conceptual y desarrollo de la capacidad y disposición para considerar los hechos del pasado desde la perspectiva de ese pasado («historical empathy»).

Posteriormente se analizan las capacidades y las insuficiencias que los adolescentes pueden presentar en la realización de esta doble tarea. El análisis de una investigación piloto, realizada con un corto número de alumnos de diecisiete años, permite complementar y matizar algunos datos ofrecidos por otros estudios sobre esta cuestión. Los resultados muestran la beneficiosa interacción de conceptos y «empatía» en el desarrollo de la comprensión del pasado. Finalmente se sugieren algunos ejercicios didácticos.

Summary

This article presents a discussion on some problems that may be found in teaching historical understanding to upper secondary school students.

First of all the position is defended that in order to understand a given historical fact, two complementary requirements are necessary: conceptual assimilation and historical empathy (the capability and disposition to consider the facts of the past from the point of view of that past).

Later on, the capacities and difficulties that adolescents may present when facing this double task are considered. The analysis of a pilot study, carried out with a small number of 17 years old students, allows complementary comments on the data offered by some other studies on this subject. Results show that concepts and historical empathy have a valuable interaction to the development of historical understanding. Finally some teaching strategies are proposed.

Résumé

Cet article présente une mise en question de quelques problèmes de l'enseignement de la compréhension historique aux élèves dans les derniers ans de l'enseignement secondaire.

Tout d'abord on expose que la compréhension des faits du passé implique deux éléments complémentaires: l'assimilation conceptuelle et la capacité et disponibilité pour affronter les faits du passé du point de vue de ce même passé («historical empathy»).



Ensuite on analyse les capacités et les manques que les adolescents peuvent présenter au fur et à mesure qu'ils réalisent ce travail. L'analyse d'une étude expérimentale, réalisée avec un groupe réduit d'élèves de 17 ans, complètement et matise quelques données qui nous ont été offertes par d'autres études sur la même question. Les résultats nous montrent l'interaction favorable des concepts et l'«empathy» dans le développement de la compréhension du passé. Finalement quelques exercices didactiques sont suggérés.

Referencias

- BRUNER, J.: *Toward a Theory of Instruction*. Harvard Univ. Press. Cambridge (USA), 1966.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I., y ASENSIO, M.: «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia». *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 23, 55-74.
- COLTHAM, J. y FINES, J.: *Educational Objectives for the Study of History*, Historical Association TH35. Londres, 1971.
- DICKINSON, A. K., y LEE, P. J.: «Making Sense of History», en Dickinson, Lee and Rogers (eds.): *Learning History*. Londres, Heineman Educational Books, 1984.
- DOMÍNGUEZ, J.: «Explanation and Concepts in History and their Implications for Teaching Historical Understanding». MA Dissertation (sin publicar). Univ. of London, Institute of Education, 1984.
- LEE, P. J.: «Explanation and Understanding in History», en Dickinson & Lee (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*. Londres, Heinemann, 1978.
- PEEL, E. A.: «Some problems in the Psychology of History Teaching», en Burston, W. H., y Thompson, D. (eds.): *Studies in the Nature and Teaching of History*. Londres, Routledge and Keagan Paul Ltd., 1967.
- PIAGET, J.: *Comments of Vigotsky's Critical Remarks*. Massachusetts, The M.I.T. Press, 1962.
- SCHOOLS COUNCIL: *A New Look at History*. «History 13-16» Project. Edimburgo, Holmes McDougall, 1976.
- SHEMILT, D.: «History 13-16. Evaluation Study». Edimburgo, Holmes McDougall, 1980.
- «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom», en Dickinson, Lee & Rogers (eds.), *op. cit.*, 1984.
- VILAR, P.: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica de Grijalbo, 1980.
- VYGOTSKI, L. S.: *Thought and Language* (1ª edición, en ruso, 1934). Cambridge (USA), M.I.T., 1962. (Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lautaro, 1964.)