

## **La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: Nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea**

Luis Velasco Martínez

Universidad de Santiago de Compostela.

[luis.velasco@usc.es](mailto:luis.velasco@usc.es)

### **Resumen:**

Se justifica la necesidad de formación historiográfica para los futuros docentes de secundaria y no solamente para los investigadores profesionales en ciencias históricas. Las asignaturas de historiografía han ido cobrando una importancia creciente en los planes de estudio de las titulaciones de historia. Se trata de un proceso iniciado en la década de los 90 en todas las universidades españolas, hasta convertirse en un componente fundamental para la formación de futuros historiadores. Los planes de estudio vigentes estructuran el estudio de la historia por épocas y especialidades. La historiografía trata de aportar a los nuevos investigadores de mejores modelos conceptuales y conocimientos teóricos de los que tradicionalmente se ofrecían a los estudiantes universitarios de historia. No se pone en duda la aportación de la historiografía para la formación de investigadores en historia pero ¿resulta adecuada para la formación de futuros profesores de secundaria? La pregunta es pertinente dado que una parte importante de los estudiantes universitarios de las facultades de historia se plantean su futuro profesional como docentes en ese nivel educativo. En este artículo se justifica esa necesidad, proponiendo algunas alternativas.

**Palabras clave:** historiografía, planes de estudio universitario, formación inicial del profesorado, enseñanza de la historia, enseñanza secundaria.

### **Summary:**

It is justified the necessity of historiographic training for future secondary teachers, and not only for professional researchers in Historical Sciences. Historiographic subjects have become increasingly important in the History Degrees curricula. It is a process that began in the 90's in all the Spanish Universities, until it turned into a fundamental component for the training of future historians. The current curricula structure the study of the History according to periods and specialties. The Historiography tries to provide the new researchers with better conceptual models and theoretical knowledge than those traditionally offered to college students of History. It does not question the contribution of Historiography for the training of History researchers but, is it appropriate for the training of future secondary education teachers? The question is relevant since an important part of the college students of History consider their professional future as teachers in that educational level. In this article, this necessity is justified, and some alternatives are proposed.

**Key words:** Historiography, University curricula, initial teachers training, History teaching, secondary teaching.

### **1. Introducción.**

Desde las reformas emprendidas en las titulaciones universitarias en Historia que se desarrollaron entre finales de la década de 1990 y los comienzos de la de 2000, las asignaturas centradas en la historiografía y las tendencias historiográficas actuales han ido ampliando su papel en la formación de los futuros profesionales de la investigación histórica y, también, de la

enseñanza de la historia en educación secundaria.

A priori, la finalidad última de este tipo de asignaturas está destinada a dotar a los futuros investigadores en las diferentes áreas de conocimiento<sup>1</sup> de unos modelos conceptuales y capacidades teóricas más completas y desarrolladas que las que poseían los alumnos licenciados por los planes estudio anteriores. En este artículo nos planteamos si un conocimiento profundo de la historiografía y/o las tendencias historiográficas más novedosas dentro de las diferentes áreas de conocimiento puede, en forma alguna, mejorar las capacidades de los licenciados y graduados en uno de los ámbitos laborales más deseado por estos al finalizar sus estudios: la docencia de la historia, señaladamente en la enseñanza secundaria. Un horizonte laboral que, sin embargo, viene siendo marginado de manera habitual en los planes de estudios universitarios en España.

Para ello explicaremos cómo el conocimiento de las nuevas tendencias historiográficas en historia contemporánea, hoy por hoy, nos parece indispensable a la hora de desarrollar su docencia en los distintos niveles de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

## **2. De las reformas en los planes de estudios universitarios y la inclusión de nuevas asignaturas.**

Las diferentes reformas emprendidas desde el año 2000 en las antiguas licenciaturas y nuevos grados en historia de las universidades españolas han tenido un denominador común, en lo que se refiere a las sucesivas actualizaciones de sus planes de estudio y de la modificación de los contenidos en las materias de éstos. Este nexo ha sido el incremento del interés por parte del profesorado universitario y las autoridades académicas competentes por dotar de contenidos conceptuales complejos a los estudios reformados, de tal forma que los nuevos alumnos egresados pasaran a poder desarrollar competencias hasta ese momento marginadas. Estas nuevas competencias serían adquiridas a través de asignaturas específicas, intentando así suplir una serie de carestías que se venían heredando de los planes de estudio anteriores.

Así, surgió el interés por dotar a las titulaciones universitarias en Historia de contenidos apropiados para aumentar la orientación práctica de los estudios, incentivando la aparición de asignaturas de carácter coordinado entre diferentes áreas de conocimiento y que se centren en la reflexión historiográfica, así como en el papel de la historia y la historiografía en la sociedad y sus últimas y más recientes problemáticas tanto teóricas como prácticas. Este afán pasó a centrar buena

---

<sup>1</sup> En las que la normativa actual divide el estudio de la historia por épocas y especialidades.

parte del interés de las comisiones de reforma de licenciaturas y grados a lo largo de las últimas dos décadas. Una realidad que se materializó en los planes de estudio posteriores a 1999, especialmente a raíz del proceso de convergencia de España con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Estas nuevas herramientas conceptuales y analíticas, entre otras muchas novedades teóricas y prácticas, impulsaron la aparición de materias centradas en conocimientos transversales, no pertenecientes, a priori, a ningún área de conocimiento específica dentro de las habituales en la docencia de estas titulaciones. Creando, de facto, una nueva área de conocimiento histórica puramente teórica y ajena a las épocas y especialidades; área que la autoridad ministerial rechazó regular y equiparar a las ya existentes en diferentes oportunidades a lo largo de la década de 1990. Negándose la posibilidad de crear un área de conocimiento propia para ese tipo de conocimientos pese al interés continuado en ello por parte de la comunidad académica (Barros, 1996). Pese a este impedimento, comenzaron a generalizarse y a ganar carga horaria en las universidades españolas las asignaturas de *historiografía general*, a la vez que la inexistencia de un área de conocimiento propio condujo a que las diferentes áreas de conocimiento existentes fueran ofertando asignaturas centradas en las tradiciones y novedades historiográficas propias, surgiendo asignaturas centradas en las nuevas tendencias historiográficas de las diferentes áreas, prestándole gran interés a las novedades y a la investigación historiográfica desarrollada fuera de España y, en definitiva, buscando integrar las novedades metodológicas y conceptuales desarrolladas en los centros de investigación de referencia internacional en la práctica académica española y en la formación de las nuevas generaciones de especialistas.

### **3. Las nuevas tendencias historiográficas en historia contemporánea: la renovación historiográfica alemana.**

El área de la historia contemporánea no fue ajena a este proceso. La creación de asignaturas de *tendencias historiográficas en Historia Contemporánea*, así como la inclusión de la genealogía científica de estas tendencias en las asignaturas ya existentes de *historiografía general*, fueron una constante en las últimas dos décadas dentro del marco de las licenciaturas. Un proceso que ha continuado hasta el presente, y se ha acentuado, a raíz del proceso de adaptación de las titulaciones universitarias españolas al EEES. Pasando a incluirse la formación específica en *tendencias historiográficas* en el marco de los nuevos estudios de posgrado, que de forma más especializada, han ido ampliando el peso de este tipo de contenidos en las diferentes titulaciones de máster en la variedad de campos de la historia contemporánea que han comenzado a ofertar las universidades

españolas en el último lustro. En este tipo de contenidos, más especializados, se ofrece una revisión de las tendencias historiográficas contemporáneas, complementaria a la que se pudiera haber desarrollado durante la carrera de grado y/o licenciatura.

En este sentido, muchas de las novedades historiográficas recientes han logrado pasar a formar parte del debate en las aulas universitarias, pasando su estudio a incluirse dentro del desarrollo educativo de los estudiantes, justo al contrario de lo que ocurría con anterioridad. No debemos olvidar que hasta la aparición de este tipo de reformas, los conocimientos en lo que se refiere a las tendencias historiográficas, o hacia las novedades en el estudio e investigación del conocimiento histórico, solían ser adquiridos por los investigadores en una etapa de postgrado o por normal general en el inicio de una carrera investigadora. Este proceso lograba, por una parte, que las novedades en el desarrollo de investigaciones históricas, de forma habitual, se fueran incluyendo en los procesos de investigación con posterioridad a lo deseable para su correcto aprovechamiento en el desarrollo de las primeras investigaciones posteriores a la licenciatura que, generalmente, se incluían dentro de los antiguos cursos de doctorado o, incluso, en la propia etapa de redacción de la tesis doctoral; de tal forma se impedía, en gran manera, una renovación en los objetos y técnicas de investigación histórica, al no disponer el joven investigador del bagaje necesario para un aprovechamiento eficiente de estos recursos metodológicos y teóricos.

Por otra parte, aquellos licenciados que no continuaban sus estudios de posgrado, sino que se centraban en la enseñanza de la historia en educación secundaria, entraban en contacto con la docencia de la historia en los niveles de educación secundaria y bachillerato sin una formación específica en las novedades historiográficas de las materias que pasaban a impartir. En otras palabras, comenzaban a impartir docencia en educación secundaria pudiendo no conocer las novedades conceptuales que la investigación histórica venía desarrollando, y cuyo conocimiento podría ser utilizado por el docente para ser implementadas en los intentos de desarrollar las competencias propias del curriculum de las diferentes asignaturas y cursos de la educación secundaria y del bachillerato.

Un buen ejemplo para explicar este proceso puede ser la historia contemporánea y las novedades historiográficas que en su entorno se comenzaron a plantear a partir de la década de 1980 en los ambientes académicos de Europa Occidental y Norteamérica, señaladamente en las desarrolladas en el marco historiográfico de la RFA. Mientras tanto, las tendencias historiográficas dominantes en la Universidad española eran la Marxista y algunas de las sucesivas revisiones de la

escuela historiográfica de *Annales*, centradas ambas, en mayor o en menor medida, en sus vertientes sociales y/o económicas que hundían sus raíces y su corpus doctrinal en las investigaciones históricas de las primeras tres décadas del S.XX, influenciadas por el contexto social del momento, muy diferente al de la Europa de la posguerra y el desarrollo económico y, por tanto, con intereses muy diferentes. De forma paralela, el mundo académico alemán posterior a 1970, como mejor ejemplo, desarrollaba toda una nueva escuela historiográfica basada en el estudio de la historia y de sus sociedades desde nuevas perspectivas sociales -e interdisciplinares-, pasando a mostrar un mayor interés en los procesos culturales que se desarrollaron en las sociedades contemporáneas, entendiéndolos no sólo como un escenario en el que se desarrollaba el proceso continuo de cambio histórico –según el planteamiento tradicional marxista-, sino como condicionante fundamental de este, y como uno de sus motores principales. Así, de una forma interconectada con otros aspectos de las sociedades, servía como sujeto dinamizador del propio cambio, a la vez nos ofrecía nuevas formas de entenderlo y de analizarlo desde una perspectiva poliédrica.

A estas nuevas tendencias, nacidas mayoritariamente en la Europa Occidental continental y, como ya citamos especialmente entorno a la RFA, hubieron de sumarse nuevos sujetos/objetos científicos que centraron el foco del interés historiográfico hacia nuevos objetivos y nuevas preguntas. Así surgieron nuevas tendencias que comenzaron a intentar explicar el presente desde el análisis novedoso de contextos específicos del pasado, algunos de los cuales habían sido obviados hasta ese momento. En este sentido, un ejemplo podrían ser algunos grupos sociales -menesterosos, minoría étnicas, religiosas, sociales o económicas, homosexuales, disminuidos psíquicos o físicos, etc.- que a raíz del desarrollo de estas nuevas tendencias pasaron a integrarse dentro de los objetos y los sujetos de interés de la historia académica; mientras algo semejante sucedía con algunas prácticas sociales. Así, el mundo femenino, la justicia privada y los duelos, o la historia socio-cultural de la guerra comenzaron a convertirse, poco a poco, en nuevas lentes desde las que observar la historia y que, a la postre, sirvieron para revisar algunos de los planteamientos tradicionales, revisando la historia desde nuevas perspectivas poliédricas e interdisciplinares que, por ello, resultaron especialmente enriquecedoras, fomentando la aparición de una gran variedad de nuevos debates y la posibilidad de que la comunidad académica se planteara nuevas preguntas hasta ese momento nunca formuladas, con el consiguiente aumento exponencial del número de investigaciones y temáticas de estas.

En gran medida estos planteamientos historiográficos respondían a una doble reacción. Por una parte a la descomposición de las corrientes historiográficas mayoritarias hasta ese momento,

principalmente la escuela de *Annales* y el marxismo; y por otra al surgimiento posterior a la segunda guerra mundial de toda una sucesión de fenómenos y movimientos sociales no abordables desde las perspectivas metodológicas existentes hasta aquel momento, que respondían a problemas y contextos planteados en la sociedad anterior a la segunda guerra mundial y que no eran aplicables a las nuevas realidades.

Algunos de estos casos han sido los movimientos pacifistas contrarios a la guerra de Vietnam, el movimiento feminista, el ecologismo, los movimientos estudiantiles europeos y norteamericanos de finales de los años sesenta y comienzos de los años setenta, o el movimiento por los Derechos Civiles afroamericanos en EE.UU; movimientos que hicieron su aparición como procesos de nuevo cuño para los que las corrientes historiográficas existentes hasta ese momento no podían ofrecer ningún tipo de explicación o interpretación, y ante las que se planteaba la necesidad de una actualización historiográfica de estas o la aparición de nuevos modelos explicativos. Por norma general estos movimientos ni siquiera parecieron despertar el interés de estas escuelas. Estos movimientos fueron incomprendidos ideológica y metodológicamente por parte de unas escuelas historiográficas que se habían ido anquilosando en su análisis de la contemporaneidad y que conforme esta continuaba su avance se encontraban frente a nuevos retos teóricos a los que no eran capaces de hacer frente con sus viejos planteamientos historiográficos.

Así, por ejemplo, una historiografía marxista que no había querido estudiar en profundidad los movimientos agrarios y campesinos, no lograba ofrecer respuestas interpretativas a la aparición de todo el amplio abanico de los nuevos movimientos sociales basados en el reclamo de elementos postmateriales. Un ejemplo claro de este tipo de *conservadurismo historiográfico marxista* puede ser planteado a través de uno de los autores clásicos de la corriente historiográfica marxista del S.XX, el británico Eric Hobsbawm. Éste admitía no ser capaz de entender la razón por la que los estudiantes franceses se habían echado a las calles en 1968 y por qué este movimiento estudiantil se había acabado por extender a otros puntos de Europa (Hobsbawm, 1999). Ante sus ojos marxistas anclados en el paradigma de la lucha de clases y el materialismo histórico, esos estudiantes eran privilegiados y burgueses; de la misma manera, el viejo paradigma historiográfico marxista sentía esa misma incompreensión frente a otros nuevos movimientos para los que la doctrina marxista no tenía una explicación, como la ecología o el feminismo; para ellos, al igual que para otros movimientos de nuevo cuño, el marxismo no sentía ninguna sensibilidad, en tanto escapaban al análisis histórico tradicional que se venía realizado desde su óptica teórica; ya que en el momento en el que fue planteada la historiografía marxista, y a lo largo de sus avances y mutaciones, nunca

se habían encontrado con la existencia de reivindicaciones de carácter postmaterial que, además, superaran la dialéctica clásica de la lucha de clases, un contexto en el que las soluciones interpretativas del marxismo clásico no parecían poder adaptarse en aquel momento,

Así, Hobsbawm quedó fascinado ante el inesperado regreso al panorama historiográfico de cierto tipo de sucesos puntuales capaces de incidir en los procesos históricos, y ante la falta de perspectivas analíticas capaces de realizar interpretaciones y análisis certeros de estos nuevos condicionantes (Hobsbawm, 1999).

Al igual que esto le ocurría a la historiografía marxista frente a la aparición de nuevos movimientos sociales, otras tendencias historiográficas anteriores a la renovación se encontraron con problemas parecidos. La historia contemporánea en su continuo avance le planteaba enormes problemas a los cuerpos doctrinales historiográficos clásicos, conforme iban apareciendo nuevos fenómenos sociales típicamente posteriores al final del periodo de entreguerras y la segunda guerra mundial. Así surgieron nuevos modelos interpretativos que comenzaron a utilizar herramientas metodológicas exportadas desde la sociología, la ciencia política o la economía, buscando nuevos planteamientos metodológicos para responder a preguntas que no se habían planteado hasta la fecha, haciendo frente al viejo paradigma de la historia social: narrar y buscar la comprensión de lo individual.

Así a lo largo de la segunda mitad del S.XX se fue desarrollando todo una nueva corriente historiográfica formada, de forma mayoritaria, por académicos de la RFA que comenzaron a desarrollar nuevos e interesantes conceptos en Historia Social que, poco a poco, se fueron complementando e interconectando, dando pie a una nueva Historia Social Alemana que germinó, finalmente, a finales de la década de 1980. La historiografía germana se preguntó en qué momento de la época contemporánea el desarrollo nacional y social de Alemania se separó del seguido por el resto de países de su entorno europeo occidental, esta pregunta sirvió para que se comenzaran a superar las iniciales limitaciones temáticas de los esquemas tradicionales, incorporando esquemas originales de la Historia Cultural en sus análisis, así como adaptaciones de la interpretación evolutiva de los sistemas desarrollada mucho antes por Max Weber y que tan buenos servicios había prestado en el desarrollo de la sociología y la ciencia política como disciplinas científicas.

Algunos de los productos historiográficos que se desarrollaron a partir de este proceso fueron la aparición de la *Historia de la Vida Cotidiana –Alltagsgeschichte-* (Lüdtké, 1995), o la

*Nueva historia social estructural*. En todo caso, frente a este despertar de nuevas propuestas interpretativas se configuró todo un debate historiográfico conocido en el campo académico por su nombre original *Historikerstreit*, que, en parte, también se debía al despertar de nuevas apuestas interpretativas en la historia contemporánea reciente, aunque sin el interés por el papel que había desempeñado la clase trabajadora alemana que había desarrollado previamente la *Alltagsgeschichte*, el debate historiográfico que desarrollaron Jürgen Habermas (Habermas, 1999) y Ernst Nolte (Nolte, 1994) en la *Historikerstreit* no habría podido existir.

La superación de este debate académico nunca llegó a ser total, algunas de las posiciones de Nolte fueron entendidas por parte de la comunidad académica internacional como intentos de justificar el ascenso del nazismo, o incluso de relativizar la *Shoá*, llevando a que las autoridades de la RFA y el propio mundo académico alemán hicieran lo posible por superar –y/o esconder– este debate y por marginar algunos de los planteamientos más incómodos para la sociedad alemana de la época que habían surgido de este debate.

No obstante, la Nueva Historia Social surgida en Alemania Occidental continuó convirtiéndose en un espacio de innovación continuo en el campo de la historia contemporánea, especialmente de la reciente, incorporando a sus novedosas formas algunos campos hasta ese momento no tratados como la *historia de género*, superando la visión feminista de la misma y aplicando la categoría género al estudio de las identidades colectivas, cuando hasta ese momento se aplicaba en exclusiva a la identidad femenina. Así, los estudios de Ute Frevert se convirtieron en referentes completamente rompedores para el momento, reinventando la historia de género (Frevert, 1995), constatando que la identidad de género no era privativa del mundo femenino, sino que también existía una historia de género masculina y que a su vez también desarrollaba sus propios códigos, relacionándolos a la vez con las categorizaciones sociales clásicas.

A su vez, el estudio de otras identidades colectivas como los nacionalismos también sufrieron toda una serie de innovaciones que centraron el análisis de este fenómeno en la superación de los estudios de las estructuras sociales, pasándose a analizar y estudiar la conformación de las sociedades nacionales desde la base, así pasó a incluirse el concepto *Heimat* en el estudio de la formación de las conciencias nacionales y en su evolución, ampliándose los campos analíticos y las temáticas dentro del estudio de las identidades colectivas.

Dado su pasado reciente, y la importancia que tuvo la *Historikerstreit* en la década de 1980, la historia militar también tuvo un destacado papel en la renovación historiográfica alemana de la década de 1990, en la que el concepto de *Historia de la Guerra* pasó a sustituir al antiguo campo analítico de la historia militar, compuesta hasta ese momento por el estudio de las grandes batallas - con un sentido aún decimonónico o *rankeano* de la historia-. En un país que había participado y sufrido a lo largo del S.XX dos guerras masivas y cuyo devenir histórico y sus fronteras recientes se habían establecido en función al resultado de unas guerras de las que la mayor parte de la población guardaba un recuerdo muy vivo, este campo se convirtió en uno de los que más innovaciones metodológicas aportó a la actualización historiográfica. Así, muchos de los planteamientos que se habían comenzado a aplicar en el desarrollo de la nueva historia de género sirvieron también para la renovación de la visión historiográfica de los fenómenos bélicos, pasando de verse la guerra como una traslación de juegos estratégicos entre los *Estados Mayores* de los ejércitos -que se desarrollaba a través de grandes batallas y movimientos tácticos- a analizarla como una experiencia masiva en la que participaban millones de hombres. Así, se planteó reconstruir y analizar esta experiencia masiva, precisamente, a través de las experiencias de los propios individuos en cuanto a protagonistas últimos del desarrollo de los conflictos. Uno de los primeros y mejores exponentes de esta nueva corriente metodológica y analítica fue Wolfram Wette.

Este autor lograría aplicar con gran éxito herramientas desarrolladas por la *Alltagsgeschichte* y la Historia Cultural (Wette, 2007), empleando para ello autobiografías, cartas y diarios con el fin de estudiar a través de estas novedosas fuentes el fenómeno de la guerra masiva, como las guerras coloniales o las dos guerras mundiales. A su vez, estas nuevas herramientas pretendían servir para plantear respuestas ante preguntas también nuevas, como qué es lo que mueve a los soldados en una guerra y la propia autoconcepción de éstos. A fin de cuentas las guerras del S.XX en cuanto a fenómenos totales y masivos, eran experiencias que sufrían de forma directa la totalidad de las sociedades envueltas en ellas; la violencia y sus consecuencias pasaron a ser una característica fundamental de toda la sociedad, por lo que sería necesario comenzar a analizarlas de forma independiente. Algunas de estas nuevas preguntas también surgieron a raíz de la *Historikerstreit*. Buena parte de las atrocidades cometidas por los ejércitos de ocupación a lo largo del S.XX no fueron cometidas por soldados con ideologías claras, ni por personas que destacaran por un comportamiento criminal en sus vidas previas, sino que actuaban de esa forma en determinados escenarios y situaciones, así que la pregunta principal de estas nuevas visiones historiográficas de los conflictos y la violencia se centraron en averiguar el por qué gente normal se podía convertir en asesinos uniformados.

#### **4. Sobre la utilidad de las tendencias historiográficas recientes en la docencia: historia contemporánea.**

Hasta hora el debate sobre los posibles usos de la historiografía para la didáctica de la historia no ha sido especialmente fructífero. Si bien, en los últimos años se han comenzado a realizar algunas aproximaciones a la temática que bien podrían convertirse en obras de referencia en el futuro, en función de que el debate se vaya ampliando o desaparezca. Si bien en líneas generales, el análisis de la utilidad de la actualización del conocimiento historiográfico por parte del profesorado apenas se ha desarrollado, sí se han hecho interesantes aproximaciones a los usos didácticos de la historiografía para la formación del alumnado. Destaca en ese sentido la reciente aportación coordinada por Miralles Martínez (Miralles, Molina y Ortuño, 2011) en la que se nos plantea la utilidad de la historiografía como recurso didáctico, y en la que nos proponen una unidad didáctica específica para el segundo curso de Bachillerato; también se han realizado aproximaciones centradas en la historia de género (Miralles, Belmonte, 2004) o en la utilidad de la historiografía para el diseño curricular en bachillerato (Llácer et al., 2008). Tampoco podemos olvidar la revisión de posiciones historiográficas sobre los usos y utilidades de la historia alternativa realizada por Pelegrín (Pelegrín, 2010).

Ante un panorama, en el que los usos didácticos y docentes de la historiografía comienzan a ser tenidos en cuenta y analizados, la posible utilidad de una formación historiográfica teórica, profunda y actualizada para los profesores de historia en educación secundaria y bachillerato se plantea un debate interesante por varias razones.

En primer lugar; pese a que los descriptores de los planes de estudio recientemente aprobados para los nuevos grados en historia de las diferentes universidades españolas primen la docencia de la historia en educación secundaria como uno de los perfiles laborales principales de los nuevos egresados, lo cierto es que la preparación de este perfil laboral no recibía ningún tipo de formación específica durante el desarrollo de las antiguas licenciaturas y sigue sin recibirlo con los nuevos grados. Si bien es cierto que la nueva formación de postgrado que actualmente requiere el ejercicio de esta docencia suple, en parte, este déficit, no es menos cierto que, de forma general, la mayoría de los contenidos de estos nuevos grados están mayoritariamente destinados a ofrecer una base que pueda permitir que el estudiante posteriormente desarrolle una carrera especialmente centrada en la investigación histórica. Es decir, a efectos prácticos las tan mentadas interdisciplinaridad y preparación no especializada de los estudiantes de grado, para su posterior

especialización en una etapa de máster con una base transversal amplísima, no responden a esas intenciones.

Como dijimos, los programas oficiales de posgrado actualmente son los encargados de ofrecer una formación especializada a los graduados y licenciados para dirigir su orientación profesional hacia la docencia en educación secundaria y en bachillerato. No obstante, creemos que el debate sobre el uso, el interés y el provecho de la historia para la sociedad, así como de la utilidad de las investigaciones en historia, y de los debates que esta produce, deben formar parte de la formación básica de los futuros historiadores y profesores de historia en un nivel universitario de grado. La razón principal de esto sería la necesidad de centrar el nivel de postgrado en dotar a los graduados de las capacidades docentes y didácticas mínimas como para cumplir con la función de habilitar a éstos como docentes. Dentro de la interdisciplinariedad y la transversalidad propia de los estudios de grado, son necesarias asignaturas centradas en la reflexión historiográfica, desde un punto de vista amplio, es decir, asumiendo todas las posibilidades laborales del futuro graduado: investigación y docencia, fundamentalmente.

En este sentido, el marco apropiado para cobijar este tipo de reflexiones nos parece que son las asignaturas centradas en la historiografía general y las tendencias historiográficas en las distintas áreas de conocimiento por épocas. Así, creemos que este tipo de asignaturas no sólo son indispensables para la formación de los futuros docentes en educación secundaria, sino que también son el marco apropiado para desarrollar reflexiones sobre el uso de la historia y su utilidad en la formación de los futuros ciudadanos, un eslabón que nos parece imprescindible en el proceso de capacitación de los futuros profesores de estos niveles educativos, además de complemento lógico y necesario para permitir el futuro desarrollo profesional pleno de los estudiantes de los grados en historia.

A su vez, este tipo de preparación, no sólo ofrece una mejor formación y preparación teórica para entender la utilidad de la historia en el proceso de aprendizaje, sino que es susceptible de permitir que los docentes desarrollen una mejor docencia de la historia a través de la inclusión de este tipo de estudios transversales y el desarrollo de estas tendencias en su praxis académica. Dicho en otras palabras, un docente que tenga un conocimiento detallado de las novedades historiográficas en una u otra área, o época, tendrá más herramientas teóricas y prácticas con las que intentar estimular el aprendizaje de sus alumnos.

Si continuamos utilizando el ejemplo de las nuevas tendencias historiográficas en historia contemporánea, podemos desarrollar nuestro ejemplo con un caso práctico virtual. Así, un profesor de educación secundaria podría estimular el aprendizaje de sus alumnos a través de la utilización en el aula de algunas de las fuentes que, por ejemplo, la *Alltagsgeschichte* planteó para el estudio de la sociedad alemana. No en vano, desde esta óptica historiográfica, una gran cantidad de documentos que habitualmente las familias guardan en sus casas durante varias generaciones, son susceptibles de convertirse en una herramienta a través de la cual facilitar la labor del docente de historia en ESO y Bachillerato, más allá del estudio memorístico y las pruebas escritas sobre el temario.

De esta manera, tampoco se pueden olvidar las facilidades a este respecto que, hoy por hoy, ofrecen algunas instituciones a través de la digitalización de sus archivos documentales, fondos hemerográficos y fotográficos, etc. Una inmensa cantidad de recursos para la investigación que son susceptibles de convertirse, también, en herramientas para la docencia de la historia en la educación secundaria. Pudiendo plantearse el uso de recursos de este tipo desde muchísimas perspectivas que pueden ser utilizados para complementar el desarrollo de una gran variedad de competencias por parte del alumnado.

## **5. Conclusiones.**

Entendemos que la formación historiográfica de los docentes de historia en educación secundaria es necesaria, y su revisión y puesta al día deseable, especialmente en función de sus necesidades docentes individuales. Gracias a esta necesaria revisión de conocimientos teóricos pueden desarrollarse nuevas dinámicas en el aula que lleven al profesor de enseñanzas medias a utilizar, como recurso docente, algunas de las novedades historiográficas que se vienen desarrollando y con las que es probable que no esté familiarizado.

En este sentido creemos que los cursos de formación permanente del profesorado son un buen instrumento a través del cual desarrollar la actualización de los docentes en educación secundaria en este tipo de conocimientos teóricos y transversales, centrados especialmente en la reflexión histórica.

Las posibilidades abiertas hoy en día por la red, así como por la generalización de los procesos de digitalización de archivos –especialmente en los niveles locales–, hacen especialmente sencillo al profesorado que implementen el uso de las metodologías planteada por algunas de estas

nuevas corrientes historiográficas en su práctica docente, buscando su utilidad para favorecer y mejorar la adquisición de competencias por parte de su alumnado.

A la vez, también es deseable que el profesorado y los especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales, en este caso en la didáctica de la historia, estén permanentemente al corriente de las nuevas tendencias historiográficas, para estar en posición de explotar y rentabilizar al máximo las aplicaciones docentes de estas. En ese sentido es destacar que en la didáctica de las Ciencias Experimentales viene siendo habitual la celebración de seminarios internacionales de actualización en las diferentes especialidades en las que se divide esta área: matemáticas, biología, etc. Creemos que podría ser deseable exportar y desarrollar este modelo en la didáctica de las Ciencias Sociales.

## 6. Bibliografía.

- Barros, C. (1996) "Inacabada transición de la historiografía española", *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 24, 469-493.
- Bernecker, W. (1992) "La historiografía alemana reciente", *Historia Contemporánea*, 7, 31-49.
- Frevert, U. (1995) *Men of Honour: A Social and Cultural History of the Duel*, Cambridge: Blackwell.
- Habermas, J. (1999) *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Hobsbawm, E. (1959) *Rebeldes primitivos*, Barcelona: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1999) *Gente poco corriente: resistencia, rebelión y jazz*, Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2001) *La Era de la Revolución*, Barcelona: Crítica.
- Llàcer, V.; Miralles, P.; Souto, X.M.; Molina, S.; García, M.L. (2008) "Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato", en Avila, R.M.; Cruz, M.A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, Jaén: Univ. Jaén.
- Lüdtke, A. (1995) "De los héroes de la resistencia a los coautores "Alltagsgeschichte" en Alemania", *Ayer*, 19, 49-69.
- Lüdtke, A. (2003) "Alltagsgeschichte - ein Bericht von unterwegs", *Historische Anthropologie*, 11, 278-295.
- Miralles, P.; Belmonte, P. (2004) "Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato", en Vera Muñoz, I.; Pérez Pérez, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante: AUPDCCSS.
- Miralles, P.; Molina, S.; Ortuño, J. (2011) *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, Granada: GEU.
- Nolte, E. (1994) *La Guerra civil europea, 1917-1945: nacionalsocialismo y bolchevismo*, México: FCE.
- Pelegrín, J. (2010) "La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica", *Clío*, 36 < <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf> >.
- Steege, P.; Bergerson, A.; Healy, M.; Swett, P.E. (2008) "The History of Everyday Life: A second chapter", *The Journal of Modern History*, 80, 358-378.
- Valls, R. (2007) *Historiografía escolar española: S.XIX-XXI*, Madrid: UNED.
- Wette, W. (2007) *La Wehrmacht: los crímenes del ejército alemán*, Barcelona: Crítica.