

Memoria y pensamiento histórico: ¿por qué se fueron?

Grupo GREDICS¹ Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Santisteban Fernández, Gustavo González Valencia, Jordi Castellví Mata y
Núria Arís Redó

Resumen

Presentamos un trabajo en colaboración con profesorado de diferentes centros de educación secundaria de Cataluña, que nos ha permitido construir un modelo de formación del pensamiento histórico. Proponemos trabajar a partir de un problema histórico sobre el exilio republicano, partiendo de una pregunta: ¿Por qué se fueron? Por qué cruzaron la frontera y huyeron tantos cientos de miles de personas después de la derrota de la República si, además, una gran proporción no eran militares. Proponemos al alumnado 3 momentos en la construcción de sus narraciones: a) una primera versión a partir de la interpretación de fuentes primarias; b) un segundo texto incorporando fuentes secundarias; c) una última narración audiovisual integrando diferentes recursos.

La explicación histórica puede ser causal, intencional, del cambio-continuidad y relativista. En este momento de nuestra investigación ponemos el foco en la explicación histórica intencional, ya que es un tipo de narración muy relacionada con el pensamiento crítico y la educación democrática. En el abordaje de la memoria histórica la explicación intencional sobre la guerra civil analiza el exilio y las interpretaciones que se han hecho sobre el mismo. Propone una versión alternativa de los derrotados y silenciados. La explicación intencional apela también a la experiencia histórica del alumnado.

Palabras clave: Pensamiento histórico, problema histórico, explicación intencional, experiencia histórica, fuentes históricas,

La formación del pensamiento histórico

Enseñar la historia como memoria histórica requiere formar el pensamiento histórico. Hacer historia en el aula es interpretar fuentes históricas, situarlas en el tiempo, contextualizarlas y hacer una explicación histórica. Son cuatro pasos, cuatro tipos de

¹ Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Reconocido por la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña (2021 SGR 00797).

competencias históricas, que deben enseñarse y que deben aprenderse. El desarrollo progresivo del pensamiento histórico debe permitirnos ir construyendo nuestra conciencia histórica²

Veamos un esquema en el cual sintetizamos estos pasos y que ya hemos publicado en otros trabajos de manera más extensa:

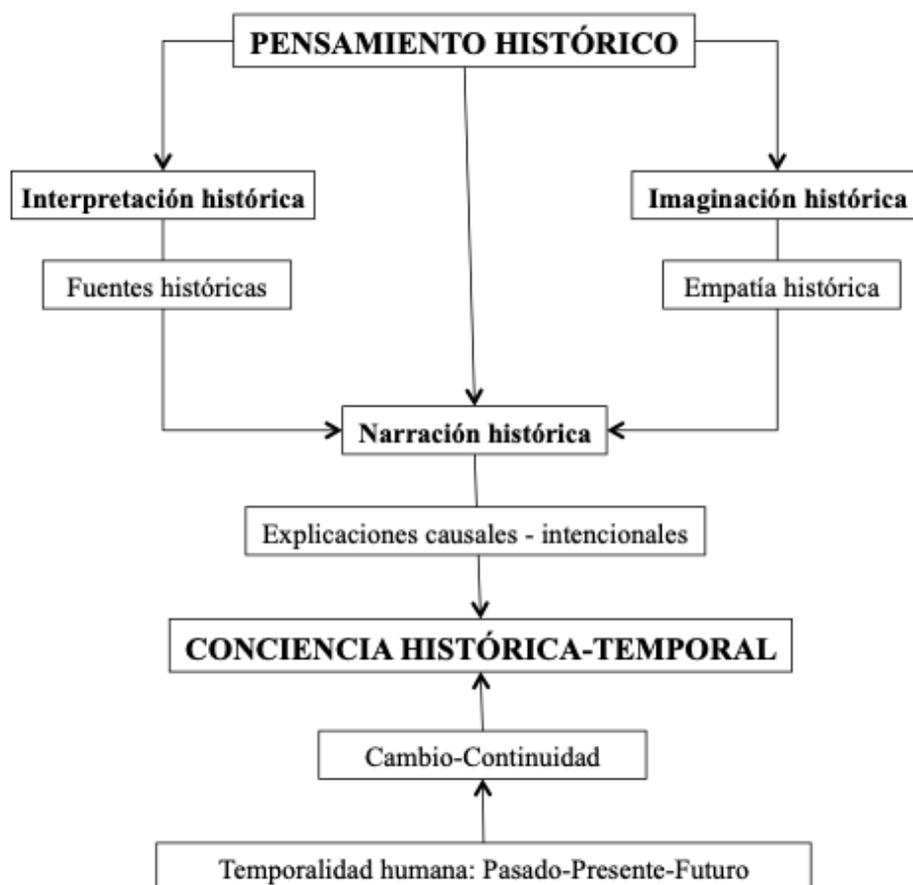


Figura 1. SANTISTEBAN, 2010 y 2017³

² Dos trabajos en esta línea sobre la conciencia histórica:

Jörn RÜSEN: "Memory, history and the quest for the future", en Luigi CAJANI, L.(ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 2007, pp.13-34.

Joan PAGÈS y Antoni SANTISTEBAN: "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica", en Miguel Ángel JARA (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén (Argentina), Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008, pp. 95-127.

³ Antoni SANTISTEBAN: "La formación en competencias de pensamiento histórico", en *Clio & Asociados. La historia Enseñada*, 14 (2010), pp. 34-55.

Antoni SANTISTEBAN: "Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años", en *Diálogo Andino*, 53 (2017), pp. 87-99.

Trabajar con fuentes históricas

Como hemos señalado en alguna otra publicación, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico son dos caras de una misma moneda (SANTISTEBAN & CASTELLVÍ, 2021)⁴. Para hacer historia en el aula hemos de trabajar con fuentes históricas, en un proceso de interpretación que es fundamental para la formación del pensamiento histórico. En la interpretación de fuentes históricas se ponen en juego habilidades básicas propias de la ciencia histórica, que el profesorado debe favorecer preparando las condiciones o el contexto adecuado, adaptando las fuentes para que el alumnado pueda adquirir dichas habilidades. Es imprescindible que la educación histórica muestre las contradicciones entre fuentes, su origen, su parcialidad, es decir, requieren del desarrollo de la literacidad crítica aplicada a las fuentes históricas (GODOY, 2019)⁵.

Para DOWNEY & LONG (2016)⁶ la educación histórica se basa en un aprendizaje conceptual del conocimiento del pasado y de procedimientos de interpretación histórica: “Instruction for historical literacy must facilitate learning about the discipline as well as knowing historical content.” (p. 11) Y añaden: “A historically literate person must be able to think historically.” (p. 17). El pensamiento histórico evalúa la naturaleza y el contenido de las fuentes, y a partir de este proceso se construye la historia, se dibuja el perfil de los protagonistas, de los escenarios, del contexto, de los hechos, de las causas y consecuencias, de las situaciones de cambio o continuidad, es decir, se construye una narración histórica como fruto de esta interpretación.

El trabajo con fuentes históricas en la clase de historia es imprescindible en la educación histórica y tiene múltiples ventajas:

- 1) ir más allá del manual;
- 2) incorporar la historia familiar o local;

⁴ Antoni SANTISTEBAN y Jordi CASTELLVÍ: “La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico”, en Antoni SANTISTEBAN e Carlos Augusto FERREIRA (org.): *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2021, pp. 47-68.

⁵ Fernando GODOY: *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2018.

⁶ Matthew T. DOWNEY, & Kelly A LONG, *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*, New York, Routledge, 2016.

- 3) valorar aspectos de la vida cotidiana;
- 4) problematizar el conocimiento histórico;
- 5) hacer que el alumnado entre en contacto directo con el pasado;
- 6) comprender el concepto de interpretación histórica y su subjetividad;
- 7) aceptar el conocimiento provisional del pasado;
- 8) evaluar la parcialidad de las fuentes;
- 9) incorporar el trabajo de campo en archivos, patrimonio, visitas a museos, etc.;
- 10) fomentar la autonomía y el trabajo cooperativo a través de la indagación histórica.

Para WINEBURG et al. (2016)⁷ el desarrollo del pensamiento histórico a partir de la interpretación crítica de las fuentes históricas debería aportar conocimientos y actitudes, para enfrentarnos al mundo digital y a cualquier texto o relato sea cual sea su origen o formato. Esta actitud crítica ante la información es fundamental en un mundo globalizado y digital, y la educación histórica es un campo extraordinario donde formar este pensamiento crítico imprescindible. De hecho, ante cualquier información deberíamos tener la actitud del historiador en cuanto a la identificación, interpretación o contrastación de las fuentes (ROSSO, 2005⁸; WINEBURG, 2018⁹).

Desde el grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona hemos creado una serie de criterios para la literacidad crítica o la literacidad crítica digital (SANTISTEBAN, DÍEZ-BEDMAR & CASTELLVÍ, 2020)¹⁰, adaptados también a la interpretación crítica de las fuentes históricas (GODOY, 2018)¹¹.

Aquí presentamos una propuesta fruto de nuestras investigaciones, que parte de la idea que las fuentes aportan informaciones explícitas e implícitas. Las explícitas hacen relación a la fecha, el lugar o la autoría. Las implícitas deben interpretarse teniendo en

⁷ Sam WINEBURG, Sarah MCGREW, Joel BREAKSTONE & Teresa ORTEGA: *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA., Stanford Digital Repository, 2016.

⁸ Ermanno ROSSO. “Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica”. En Paolo BERNARDI (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET, 2016, pp.105-134.

⁹ Sam WINEBURG: *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia, Temple University Press, 2001.

¹⁰ Antoni SANTISTEBAN, María C. DÍEZ-BEDMAR & Jordi CASTELLVÍ: “Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age”, in *Culture & Education*, v. 32 (2020), pp. 185-212.

¹¹ Fernando GODOY, *Interpretación de fuentes...*, Ibidem.

cuenta las perspectivas o intereses de quienes participaron o dieron lugar a las fuentes. El trabajo con fuentes históricas debe partir de problemas históricos o sociales (SANTISTEBAN, 2019)¹². La literacidad crítica pretende diferenciar hechos de opiniones, descubrir los silencios o aquello que se oculta, la verdad y la mentira en las fuentes, si estas son fiables y la ideología que hay detrás. La literacidad histórica crítica se orienta siempre a la acción social.

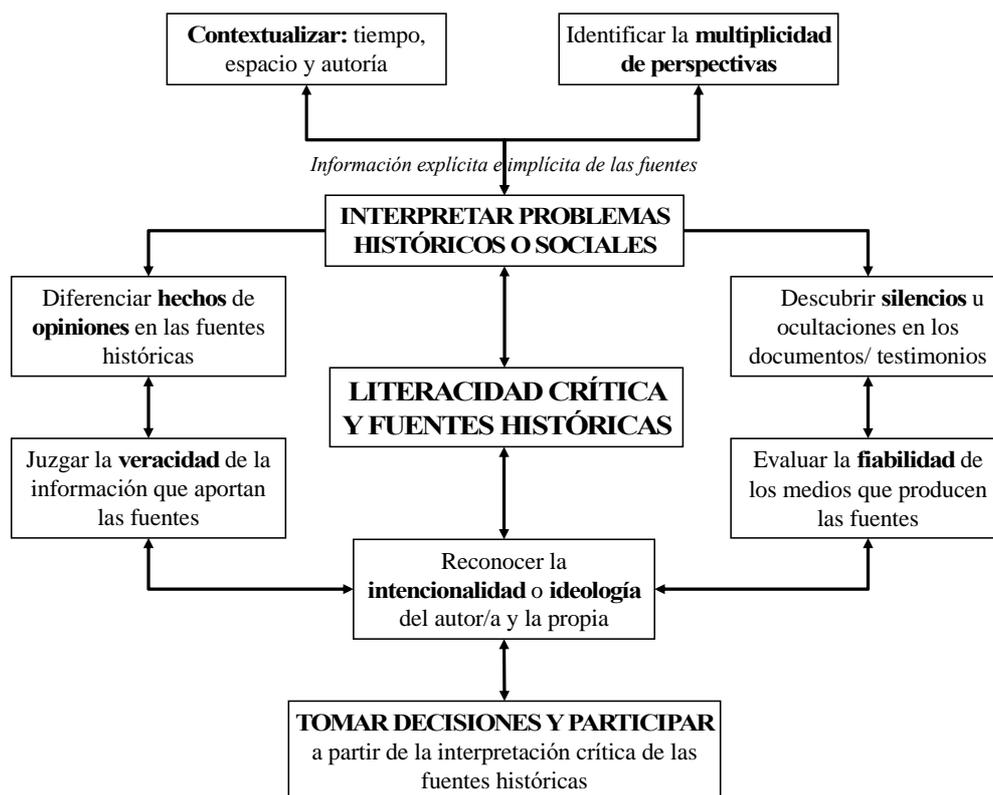


Figura 2. SANTISTEBAN, 2023¹³

No basta con poner al alumnado frente a las fuentes, sino que es necesario crear contextos para la confrontación y la interpretación de estas, adaptando las fuentes a la edad y posibilidades del alumnado (MATTOZZI, 2009)¹⁴. Las fuentes son mudas, no hablan por

¹² Antoni SANTISTEBAN: “La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”, en *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 57-79.

¹³ Antoni SANTISTEBAN: “Processos-chave na aprendizagem da História”, em Carmen Teresa GABRIEL, Marcus Leonardo BOMFIM e Juliana Alves DE ANDRADE (eds.), *Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas*, Rio de Janeiro: Mauad X, 2023, pp.87-107.

¹⁴ Ivo MATTOZZI: “Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007”, en Joan PAGÈS y Paula GONZÁLEZ AMORENA, *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Barcelona, Servei de Publicacions UAB, 2009, pp. 33-52.

sí mismas, sino que es necesario que el historiador o historiadora las interprete y les dé significado (JENKINS, 2009)¹⁵. Por lo tanto, hemos de crear las condiciones para que el alumnado pueda seguir este proceso.

La experiencia histórica

Para ANKERSMIT (2004)¹⁶, cuando interpretamos fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de competencias de interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica. Es fundamental que nuestro alumnado se sienta parte de la historia, en el sentido histórico que une el pasado con el futuro. Por este motivo la historia enseñada debe ser algo vivo y problemático, una forma de pensar lo controvertido y latente, del pasado en el presente.

La formación del pensamiento histórico es un proceso de adquisición de habilidades históricas, que debe realizarse a través de la experiencia histórica del alumnado para que la historia sea algo vivo y significativo, con el objetivo permanente de desarrollar su conciencia histórica. Proponemos un complementario de otros modelos que hemos elaborado, fruto del debate con didactas de la historia y como consecuencia de investigaciones que el grupo GREDICS ha realizado en los últimos años. Proponemos reconsiderar el papel fundamental de la experiencia histórica.

¹⁵ Keith JENKINS, *Repensar la historia*, Madrid, Siglo XXI, 2009.

¹⁶ Franklin R. ANKERSMIT, F. R.: *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

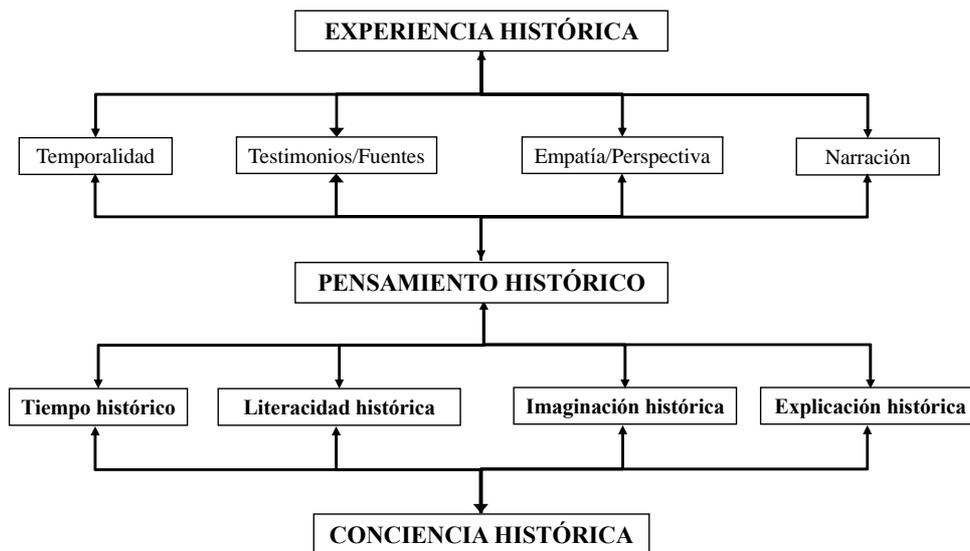


Imagen 3. SANTISTEBAN, 2023¹⁷

Nuestra experiencia histórica se construye a partir de tener conciencia de nuestra propia historia o sentirnos protagonistas o parte de la historia, situarnos en el tiempo, interaccionar con los testimonios del pasado o las fuentes, desarrollar capacidades de empatía o perspectiva histórica, narrar la historia y sentir una implicación personal, relacionada con las emociones o con las identidades que ponemos en juego. Para SEIXAS & PECK (2004)¹⁸ la educación histórica debe ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento para que los estudiantes puedan dar sentido a su propia vida. Y a través de la formación del pensamiento histórico se va configurando la conciencia histórica, como la capacidad de establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

GADAMER (1995)¹⁹, desde la filosofía de la historia, asegura que la experiencia histórica condiciona el estudio del pasado y la comprensión de la realidad. La experiencia histórica es dinámica y se va transformando con el propio proceso de aprendizaje de la historia. ANKERSMIT (2008)²⁰ sostiene que la realidad vivida por cada persona enriquece los significados históricos. Para este autor, nuestro proceso de interpretación de las fuentes o de narración histórica pasará a formar parte de nuestra experiencia histórica, ya que en

¹⁷ Antoni SANTISTEBAN: “Processos-chave...”. Ibidem.

¹⁸ Peter SEIXAS & Carla PECK: “Teaching historical thinking”, In Alan SEARS & Ian WRIGHT (eds.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, pp.109-117.

¹⁹ Hans-George GADAMER: *El giro hermenéutico*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1995.

²⁰ Frank ANKERSMIT: *Experiencia Histórica Sublime*, Santiago de Chile, Palinodia, 2008.

este proceso incorporamos vivencias y elementos afectivos. Para CARR (2017)²¹ somos seres históricos y no analizamos el pasado con indiferencia, sino que lo modificamos en función de nuestros intereses en el presente. Este autor considera que la experiencia histórica es la base de la formación del pensamiento histórico.

Para GADAMER (1993) las personas somos seres históricos, por lo cual nuestra capacidad de comprensión de la realidad siempre debe contemplar la perspectiva histórica. Por otro lado, este filósofo reconoce que la experiencia histórica a priori no es suficiente para acceder a aspectos desconocidos del conocimiento histórico, pero es un aspecto fundamental para enriquecer el saber histórico. También ayuda a mejorar sus capacidades de interpretación, temporalidad, imaginación y narración. La experiencia histórica no es un saber estático, sino que varía con nuevas experiencias y aprendizajes.

En la enseñanza de la historia la experiencia histórica requiere que hagamos sentirse al alumnado protagonista de la historia y que se sienta en contacto directo con el pasado: “sensation effects a fissure in the temporal order so that the past and the present are momentarily united in a way that is familiar to us all in the experience of ‘déjà vu’ ” (ANKERSMIT, 2006, 140). La experiencia histórica tiene un valor esencial por sí misma en la educación histórica, con independencia de otros aspectos o procesos del aprendizaje histórico (ANKERSMIT, 2008). La ciencia histórica no es tampoco independiente de la experiencia histórica, ya que está construida por intelectuales que ponen en debate evidencias a partir de posicionamientos ideológicos.

En la investigación de MENESES (2020)²² se analizan las ideas del profesorado sobre la experiencia histórica, partiendo del trabajo con la historia oral. En este estudio se establecen tres dimensiones de la experiencia histórica: a) vivencial; b) cognitiva; c) aplicada.

- a) La dimensión vivencial está relacionada con el saber cotidiano, adquirido a lo largo de la vida o por vivencias transmitidas por otras personas como parte de la memoria colectiva. Estos conocimientos generan representaciones sociales y emociones que influyen en la interpretación de la realidad.

²¹ David CARR: *Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico*. Buenos Aires, Prometeo libros, 2017.

²² Belén MENESES: *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis Doctoral; Universitat Autònoma de Barcelona, 2020.

- b) La dimensión cognitiva es el saber intelectual que construye significados históricos. Requiere de capacidades para contextualizar, situar en el tiempo, para tener perspectiva histórica o para realizar explicaciones históricas.
- c) La dimensión aplicada se entiende como saber práctico y requiere de la acción a través de procedimientos de indagación, literacidad y participación, para enfrentarnos a problemas sociales relevantes y buscar soluciones o alternativas.

Cada una de las tres dimensiones aporta elementos diferentes a la formación de las competencias de pensamiento histórico, aunque están muy interrelacionadas (MENESES, GONZÁLEZ-MONFORT & SANTISTEBAN, 2020)²³.

La explicación histórica intencional

Las narraciones históricas pueden ser poderosas herramientas culturales, ya que crecemos con ellas y desarrollamos habilidades para su comprensión y creación (BARTON & LEVSTIK, 2004²⁴; SANT, et al., 2014²⁵). Por lo tanto, la narración histórica puede ser un fin, pero también un excelente método de enseñanza. Es evidente que existen dificultades para el uso de la narración en la enseñanza de la historia, ya que cualquier narración implica una selección de hechos, un orden temporal o poner en juego unos valores, pero esto mismo le confiere un gran poder educativo. La educación histórica debe enseñar que una narración histórica no es la historia, sino una interpretación de determinados hechos o procesos históricos:

“Out of the past's unlimited expanse of people and actions, narratives necessarily set limits-they tell stories about these people and not others, and they group actions into these events and not others” (BARTON & LEVSTIK, 2004, 146-147)²⁶.

²³ Belén MENESES, Neus GONZÁLEZ-MONFORT y Antoni SANTISTEBAN: “La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza”, en *Historia y Memoria*, 20 (2020), pp. 309-343.

²⁴ Keith C. BARTON & Linda S. LEVSTIK (eds.): *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004.

²⁵ Edda SANT, Joan PAGÈS, Antoni SANTISTEBAN, Neus GONZÁLEZ-MONFORT y Montserrat OLLER: “¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?”, en *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 18-19 (2014), pp. 166-182.

²⁶ BARTON & LEVSTIK: *Teaching History...*, Ibidem.

Para LEVSTIK y BARTON (1997)²⁷ la historia es narración y la educación histórica debe comenzar con formatos adecuados de acercamiento al relato, como pueden ser el cuento o la leyenda. Por su parte, Wineburg (2001) propone mostrar al alumnado cómo se construye la historia, cómo es el trabajo de los historiadores, cómo se describen los personajes, los escenarios y cómo se relatan los hechos históricos, el orden temporal y la distinción entre causas y consecuencias. Es decir, pasar de la simple narración a lo que denominamos la explicación histórica, en sus diferentes vertientes. En este sentido, distinguimos cuatro ámbitos de la explicación histórica: la explicación del cambio-continuidad, la explicación causal, la explicación teleológica o intencional, y la explicación relativista. Los cuatro tipos de explicación están interrelacionados como puede observarse en el esquema.

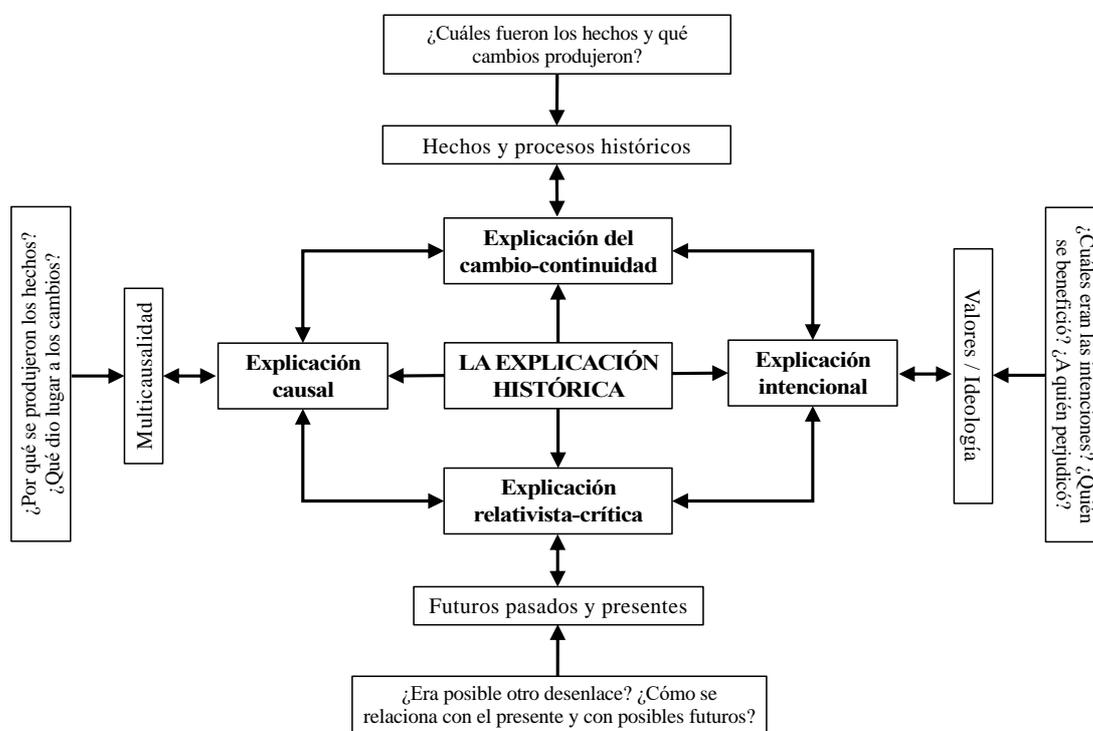


Figura 3. SANTISTEBAN, 2023²⁸

En la imagen anterior podemos observar la interrelación que existe entre los diferentes ámbitos de la explicación histórica, explicar los hechos y los cambios, distinguir las

²⁷ Linda S. LEVSTIK & Keith C. BARTON, *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1997.

²⁸ Antoni SANTISTEBAN, *Processos-chave na aprendizagem da História...* Ibidem.

causas y valorar las intenciones de los protagonistas, así como si hubo otros futuros posibles que se podrían haber dado según el contexto. Cada uno de los cuatro ámbitos responde a una serie de preguntas que se formula el historiador o historiadora, pero que también son preguntas que debe hacerse cualquier persona que quiera acercarse al conocimiento del pasado: a) sobre aspectos más descriptivos: ¿qué sucedió y qué procesos de cambio se iniciaron?; b) la causalidad: ¿por qué sucedió y por qué hubo cambios?, c) el ámbito más ideológico: ¿con qué intención se provocaron los hechos y cuáles fueron sus consecuencias?; d) y por último la explicación relativista y crítica, que nos recuerda que la historia no está escrita, para evitar cualquier tipo de determinismo en la educación histórica: ¿había otras posibilidades o era inevitable lo que ocurrió?, ¿cómo relacionamos pasado, presente y futuro?

Proceso de trabajo

En el proyecto nos hemos centrado en el proceso de interpretación de las fuentes históricas primarias y en la confrontación con fuentes secundarias, a partir del planteamiento de un problema histórico al alumnado y, en último término, en la representación de la historia con distintos lenguajes narrativos.

El trabajo se ha concretado en la elaboración de una secuencia didáctica sobre “Las causas del exilio en la Guerra Civil”, planteadas al alumnado como un problema al que los alumnos deben dar una respuesta, a partir de la pregunta: ¿Por qué se fueron? Las sesiones preparadas son 6, aunque hay una primera sesión en la que se realiza el análisis de las ideas del alumnado a partir de una actividad introductoria, que reproduce a pequeña escala el trabajo posterior que se realiza con las fuentes históricas. El trabajo implica 3 narraciones, una a partir de fuentes históricas primarias, otra a partir de fuentes secundarias de la historiografía y, una final, en formato audiovisual. Las 6 sesiones se distribuyen de la siguiente manera:

- 1) Presentación de un video de 12 minutos sobre la II República y la Guerra Civil, realizado por un grupo de chicas de 4º ESO con un programa informático, donde se combinan imágenes, voz, música, etc. Esta presentación es similar a la que ellos han de hacer en las últimas sesiones para dar una respuesta final al problema inicial que se les planteó. Con el vídeo de presentación se pretende contextualizar el exilio.

- 2) **Presentación del problema:** ¿Por qué se fueron? Trabajo a partir de diversas categorías de fuentes históricas. El alumnado tiene diferentes carpetas, cada una con varias fuentes históricas sobre una misma temática. Cada una de estas temáticas corresponde a una posible causa del exilio: bombardeos, miedo, compromiso político, familiares implicados, profesión perseguida, etc. La información de las fuentes, en un inicio, debe vaciarse en unos cuadros previamente diseñados: tipo de fuente, formato, contenido, utilidad para dar respuesta al problema...
- 3) **Primera narración.** Los documentos históricos deben interpretarse en función del problema inicial y dar una primera respuesta desde el trabajo realizado en grupo. Hay que tener en cuenta que alguno de los documentos tiene muy poca utilidad .
- 4) **Segunda narración.** Análisis e interpretación de 3 textos historiográficos contrapuestos que dan respuesta, de alguna manera, al problema que aborda el alumnado sobre las causas del exilio.
- 5) Elaboración de una narración histórica para dar respuesta al problema, aplicando lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores. En un primer momento los alumnos, por grupos, debían escribir un texto que será la base de la narración audiovisual posterior .
- 6) **Tercera narración.** El trabajo del alumnado se concretó en un vídeo de 5 minutos, con un programa informático, que sería expuesto al resto de compañeros. Para realizar este video cada grupo dispuso de un CD con archivos de fotografías, vídeos, música y canciones de la Guerra Civil o del exilio, entrevistas, biografías, enlaces a páginas web, etc.

Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes que hemos extraído de esta experiencia, a lo largo de los años de práctica, es que el alumnado está demasiado habituado a realizar comentarios de texto y muy poco experimentado en interpretar fuentes históricas. En un principio muchos alumnos y alumnas piensan que la respuesta a la pregunta (¿por qué se fueron?) la encontrarán entre las líneas o entre las imágenes de alguna de las fuentes históricas que analizan. No están acostumbrados a hacer hipótesis, a interpretar más allá de lo explícito, a hacer inferencias, a extraer conclusiones a partir de la triangulación de

diversas fuentes, a buscar errores, silencios, mentiras, etc., en las fuentes. Todas estas habilidades deben trabajarse a partir de la preparación de un material adecuado, que parta de las propias fuentes históricas y que nos permite resolver algún tipo de problema histórico.

Otra conclusión importante es que la explicación final que realizan en formato audiovisual es muy extensa, mucho más que en otro tipo de actividades que con frecuencia se realizan en el aula de historia. La figura del narrador o narradora en el vídeo se acaba convirtiendo en un ejercicio que los obliga a redactar un texto que tenga una lógica, que muestre un proceso y que, finalmente, de respuesta a lo que se requería en la pregunta inicial. Nos sorprende también con frecuencia la gran cantidad de recursos que acaban utilizando para la narración, como testimonios, diarios personales, noticias de diarios de la época, fotografías, videos, canciones, etc. Además de los recursos facilitados el alumnado tiende a buscar otras fuentes digitales que incorpora en su narración.

A veces nos preguntamos por qué en las clases de historia no se hace historia, es decir, por qué no se interpretan fuentes, se trabaja con el tiempo histórico, se contextualiza un hecho y, sobre todo, por qué no se escribe la historia. En la clase de matemáticas seguro que se hacen matemáticas y se resuelven problemas matemáticos, en cambio, en la clase de historia, en general, no se hace historia ni se resuelven problemas históricos. Por este motivo nuestra experiencia la valoramos y la valora todo el profesorado que ha colaborado con nosotros como un modelo a seguir. Plantear un problema histórico en forma de pregunta, interpretar fuentes, situarlas en el tiempo, contextualizarlas y hacer una explicación histórica. De alguna manera, el alumnado se siente protagonista de la historia, vive una cierta experiencia histórica²⁹.

Dentro de la explicación histórica, no cabe duda, la explicación intencional nos sitúa ante los valores de los protagonistas, pero también de quién interpretó los hechos, de los historiadores e historiadoras. También nos sitúa ante nuestros propios valores, nuestra imagen del pasado y, por consiguiente, nuestra imagen del futuro. Como afirma Fontana

²⁹ Para el concepto de experiencia histórica véase, por ejemplo:

Belén MENESES, Neus GONZÁLEZ-MONFORT y Antoni SANTISTEBAN, “La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza”, en *Historia y Memoria*, 20, pp. 309-343, 2020.

(1999): “que cada uno escoja el pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiere ayudar a construir” (24)³⁰.

³⁰ Josep FONTANA: *Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Barcelona: Crítica, 1999.