

Nous paradigmes en l'ensenyament de la història

New paradigms in teaching history

Joaquim Prats Cuevas
jprats@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Joan Santacana Mestre
jsantacana@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Data de recepció de l'original: desembre de 2014

Data d'acceptació: març de 2015

RESUM

El present treball ofereix una visió sobre la societat digital i les noves tecnologies de la informació i la comunicació en educació en relació amb l'ensenyament de la història. Explica com la cultura ha construït extensions de nosaltres mateixos i fa un repàs del valor que s'ha donat a la memòria fins a arribar a la capacitat d'abstracció, relacionant-la amb l'aprenentatge de la història. Les pautes d'aprenentatge varien amb l'aparició del telèfon mòbil, intel·ligència nova que incorpora telèfon i ordinador i que suposa l'extensió més gran de l'ésser humà, una ment de base digital d'intel·ligències múltiples. Els autors defensen la importància de la difusió i la implantació de l'ús de les noves tecnologies en l'ensenyament de la història, així com les finalitats relacionades amb l'aprenentatge d'aquesta ciència social. L'article acaba amb una reflexió sobre el coneixement disciplinari, el qual inclou el mètode, ja que la pràctica d'habilitats metodològiques només s'aprenen exercitant-les.

PARAULES CLAU: didàctica de la història, societat digital, TIC, memòria, capacitat d'abstracció, història, ruptura digital, telèfon mòbil, pautes d'aprenentatge, intel·ligències múltiples, ensenyament, aprenentatge.

ABSTRACT

This paper provides a vision of both digital society and new information and communication technologies in education in relation to the teaching of history. It explains how culture has built extensions of us and reviews the value that has been given to memory up to the ability for abstraction, relating it to the learning of history. Learning patterns vary with the emergence of the mobile phone, a new intelligence that incorporates telephone and computer and represents the largest extension of human beings, that is, a digitally based mind with multiple intelligences. The authors defend the importance of disseminating and implementing the use of new technologies in the teaching of history as well as the aims related to the learning of this social science. The paper ends with a reflection on disciplinary knowledge, which includes the method, since the practice of methodological skills is only learned exercising them.

KEY WORDS: Teaching History, Digital Society, ICT, memory, ability for abstraction, history, digital breach, mobile phone, patterns of learning, multiple intelligences, teaching, learning.

RESUMEN

El presente trabajo ofrece una visión sobre la sociedad digital y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación en relación a la enseñanza de la historia. Explica cómo la cultura ha construido extensiones de nosotros mismos y hace un repaso del valor que se le ha dado a la memoria hasta llegar a la capacidad de abstracción, relacionándola con el aprendizaje de la historia. Las pautas de aprendizaje varían con la aparición del teléfono móvil, una nueva inteligencia que incorpora teléfono y ordenador y que supone la extensión más grande del ser humano, una mente de base digital de inteligencias múltiples. Los autores defienden la importancia de la difusión y la implantación del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia, así como las finalidades relacionadas con el aprendizaje de esta ciencia social. El artículo finaliza con una reflexión sobre el conocimiento disciplinario, el cual incluye el método, puesto que la práctica de habilidades metodológicas sólo se aprende ejercitándolas.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la historia, sociedad digital, TIC, memoria, capacidad de abstracción, historia, ruptura digital, teléfono móvil, pautas de aprendizaje, inteligencias múltiples, enseñanza, aprendizaje.

I. L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA DAVANT L'*HOMO DIGITALIS*

En un dels seus últims treballs lliurats a la impremta, Eric Hobsbawm, l'historiador més influent de finals del segle xx, va analitzar la nostra època, que va denominar «temps de ruptures».¹ Hobsbawm es preguntava fins a quin punt aquesta disciplina podria resistir l'embat de la societat digital. Les preocupacions d'aquest historiador no es refereixen tant a la «desaparició» d'història com a les possibilitats de manipulació que té el present sobre el passat. El preocupava especialment la imposició de la història oficial dels que gaudeixen del monopoli del finançament cultural. El preocupava que a través de grans esdeveniments, commemoracions, efemèrides, espectacles de masses i fins i tot espais pseudopatrimonials s'intenti subvertir la història i instrumentalitzar-la.² Quants d'aquests «números de circ històric», en què es barregen imatges, so i color en espectacles gegantins, perviuran en la ment de la gent? Quina part d'aquest «circ» s'incrustarà en la ment dels ciutadans del segle xxi?

Si bé Hobsbawm s'interrogava sobre la història, a nosaltres ens correspon la tasca de preguntar-nos per l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta matèria, que també estan afectats per aquest temps de canvis radicals a què fa referència l'historiador germanobritànic.

De totes les ruptures que sotgen el professorat d'història en aquest segle, potser la més important és la que afecta el món digital i hi fa referència. El vendaval digital, a manera d'huracà, en poques dècades ha fet trontollar estructures culturals que semblaven consolidades per a molts segles futurs i, no obstant això, qui es podia imaginar que les grans discogràfiques desapareixerien en una dècada? Qui s'hauria pensat que diaris que van fer dimitir presidents i que van provocar crisis internacionals avui estarien a punt de fer fallida? Qui s'hauria imaginat que la poderosa indústria cinematogràfica requerriria subvencions públiques en gran part del món? Qui va preveure la fi

¹ HOBBSAWM, Eric. *Tiempo de rupturas*. Barcelona: Crítica, 2013.

² HOBBSAWM, Eric. *Op. cit.*, pàg. 55.

—potser no gaire llunyana— de l'*Homo tipographicus* i la substitució per l'*Homo digitalis*?³ Per reconèixer els canvis que afecten l'ensenyament de la història cal plantejar el que significa la irrupció de l'*Homo digitalis*.

L'antropòleg nord-americà Edward T. Hall va ser qui va plantejar que l'home ha desenvolupat extensions o prolongacions de si mateix per fer coses que abans feia únicament amb el cos.⁴ Així, en el camp de les armes, va començar amb les dents i els punys, i de moment ha acabat amb la bomba atòmica; els corpuscles de Meissner que regulen els canvis mínims de temperatura corporal tenen una extensió en els vestits i en les calefaccions; els mobles han substituït l'esforç de les articulacions òssies; les ulleres, els telescopis, les càmeres web i la televisió són extensions de la vista, com el telèfon ho és de l'oïda; els avions, els cotxes i els trens són extensions de les cames; els diners —que ara ja són de plàstic— són feina emmagatzemada i constitueixen una extensió dels esforços corporals o mentals; i els museus, els objectes arqueològics, els fruits del passat i la mateixa història com a disciplina, no són res més que una extensió de la memòria, de la nostàlgia, del record. Per tant, el resultat de la cultura ha estat construir extensions de nosaltres mateixos.

Tanmateix, els nostres sentits corporals no són sistemes tancats i aïllats els uns dels altres; al contrari, són sistemes oberts i intercomunicats. Les extensions de nosaltres mateixos coexisteixen i s'entrellacen racionalment amb els sentits corporals i, per això, la introducció de noves extensions comporta grans canvis en la resta del nostre organisme. Marshall MacLuhan, ja fa més de mig segle, va analitzar els canvis o les pertorbacions que van provocar en el cervell canvis com l'alfabet i, posteriorment, la impremta.⁵ D'altres, com Neil Postman, han continuat aprofundint en aquests canvis, amb una visió més o menys pessimista del futur.⁶

Autors com els que hem esmentat ens adverteixen que quan els humans vivíem en l'oralitat i la formulació i la transmissió de les paraules es feien exclusivament per via oral, els sentits que necessitàvem més eren la parla i l'oïda i, per tant, la facultat de la ment que necessitàvem més era la memòria. Tots els pobles àgrafs van desenvolupar una gran saviesa basada en la memòria. Les

³ LÓPEZ BENITO, Victoria; SANTACANA MESTRE, Joan. «Cultura digital, museos y educación», *Her&Mus. Heritage and Museography* [Gijón, Ediciones TREA], vol. v, núm. 2 (2013), pàg. 91-97.

⁴ HALL, Edward T. *The Silent Language*. Connecticut: Greenwood Press, 1973.

⁵ MACLUHAN, Marshall. *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998, pàg. 12.

⁶ POSTMAN, Neil. *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. Nova York: Viking Penguin Inc., 1985.

sagues, recitades en veu alta i que són a la base dels poemes homèrics, van néixer com a relats orals quan la majoria de la gent no sabia llegir. No és exagerat afirmar que, durant els segles que van seguir la introducció de l'escriptura, llegir volia dir «llegir en veu alta». Actualment, sabem que la gent que està acostumada a llegir en veu alta i que fa moviments incipients amb els músculs de la boca sol llegir molt a poc a poc; llegir en veu alta és la causa de la lectura lenta encara avui. Les societats il·letrades o molt poc acostumades a llegir tenien en la memòria la facultat més important de la ment. Qui tenia molta memòria era la persona més intel·ligent de totes! Les històries es concebien com a llargs relats memoritzats.⁷

Quan es contemplen les escultures africanes que hi ha als nostres museus o als museus africans, no es presta atenció al fet que són els avantpassats de les famílies i dels grups tribals. Amb aquestes escultures es veneraven i recordaven els avantpassats. En canvi, per a nosaltres, els europeus, els pobles de l'Àfrica no tenien història. No obstant això, tenien unes històries complexes, preservades en els homes de fusta, tal com els anomenaven.⁸ Aquests homes eren l'esperit de l'Àfrica, que estava basat en l'oralitat, en la memòria, fins que els colons europeus els van comprar a canvi de grapats de xavalla o els van robar. Per a ells, cada estàtua era una història per explicar. La història a l'Àfrica era la suma de relats continguts en aquests homes de fusta. La funció de la història que s'ensenyava era memorística, per guardar l'esperit del grup, del clan o de l'organització tribal.⁹

A partir del segle XVI, quan es va difondre la impremta per Occident, la situació va començar a canviar. En primer lloc, la lletra impresa, per la facilitat de reproducció que representava, es va convertir en l'extensió més poderosa de la memòria. La impremta va proporcionar l'extensió més gran del cervell. En la mesura que la lectura de lletra impresa va substituir l'oralitat, el cervell va deixar de desenvolupar la memòria i potenciar altres facultats que eren imprescindibles per a la lectura. Així, l'home tipogràfic (*Homo typographicus*) va necessitar cada vegada més la capacitat d'abstracció, ja que llegir el que està imprès significa «aprendre a captar les paraules mitjançant abstraccions».

⁷ Sobre això vegeu REDFIELD, Robert. *El mundo primitivo y sus transformaciones*. Mèxic: FCE, 1963, pàg. 43-74.

⁸ Sobre aquest tema, vegeu GONZÁLEZ ECHEGARAY, Carlos. *Historia del África negra*. Madrid: Editora Nacional, 1974.

⁹ SANTACANA MESTRE, Joan; HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. *Museos de Historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Ediciones TREA, 2011, pàg. 37-40.

Quan escrivim la paraula «taula», ens referim a una planxa horitzontal rectangular sostinguda per quatre potes. No obstant això, pot ser també una superfície quadrada, circular, oblonga, en forma de poma, etc., pot tenir quatre potes, sis, una o no tenir-ne cap, ja que pot penjar del sostre; i pot estar fabricada de vidre, marbre, plàstic, ferro i així fins a l'infinit. En canvi, la paraula «taula» ho engloba tot, perquè fa referència a una idea abstracta i no a un objecte concret. Per tant, amb l'home tipogràfic, la persona més intel·ligent no és la que té més memòria, sinó que la facultat de la ment que es valora més des de l'edat moderna, des de la impremta, és la capacitat d'abstracció.¹⁰

L'escola, fruit de l'escriptura, valora sobretot la capacitat d'abstracció. Per això, la matemàtica esdevé el paradigma del que significa ser intel·ligent per a aquesta institució educativa. Des del naixement de la lletra impresa, la memòria és una facultat pròpia de persones rústiques, analfabetes, de gent que només sap repetir i memoritzar; una mena de Sancho Panza, que viu de refranys. Aquest va ser el canvi més significatiu que va portar la galàxia Gutenberg: el canvi cap a una nova intel·ligència basada en la capacitat per construir abstraccions. Aquesta ha estat la ruptura que ha comportat la modernitat fins al dia d'avui. Per aquest motiu, la història, hereva dels antics relats orals, va constituir per a l'escola, des del segle XVI, una disciplina en què tan sols es podia memoritzar. Quan al Renaixement, per facilitar el contacte amb la cultura clàssica, es van definir les disciplines escolars –anomenades *studia humanitatis*–, que se centraven en l'estudi de la gramàtica, la retòrica, la poesia, la filosofia i la història, aquesta última es concebia, en el fons, tal com va afirmar Coluccio Salutati en la seva *Epístola en defensa de la enseñanza liberal*, escrita el 1374, com una disciplina que «nos da ejemplos concretos de los preceptos inculcados por la filosofía moral».¹¹

Atès que la història no ajudava a construir abstraccions i se situava en l'òrbita de les coses concretes, de la biografia, de les coses particulars, només era possible «aprendre-la», és a dir, memoritzar-la. Per aquest motiu va quedar relegada a l'honorable pedestal de les ciències humanes i va perdre la condició de «disciplina científica abstracta», tal com la va definir Galileu el 1638

¹⁰ LLONCH MOLINA, Nayta; SANTACANA MESTRE, Joan. *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Ed. Milenio, 2010, pàg. 22-23.

¹¹ ARTOLA GALLEGU, Miguel. «Textos fundamentales para la Historia», *Revista de Occidente* [Madrid], (1971), pàg. 167-173.

als *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze*.¹² Amb la invenció de l'anàlisi com a base, el mètode científic va arribar a les fórmules que han conservat plena vigència fins avui. No obstant això, la història se'n va beneficiar poc, de tot això.

Ara, al llindar del segle XXI, som enmig d'una nova ruptura, que Hobsbawm ja esmentava. Aquest canvi, tan o més abismal que el del segle XVI, comporta una ruptura cap a un món digital que deixa enrere l'analògic. S'ha produït un canvi de mitjà, tal com va passar al segle XVI, i per a molta gent, aquest canvi de mitjà és simplement un suport diferent per a les idees. Pensen que es pot dir el mateix amb paraules expressades oralment que amb paraules escrites sobre un paper o amb paraules digitalitzades en una pantalla. No obstant això, obliden la lliçó de la galàxia Gutenberg: el mitjà és el missatge; obliden que amb el canvi de mitjà sorgeix una intel·ligència nova, molt diferent de la d'abans, de la de fa tan sols una dècada.

L'emblema del nou temps no és la televisió, com deia Neil Postman, ni tan sols l'ordinador. Fins fa molt poc l'ordinador i el telèfon eren dos aparells diferents, però ara s'han fusionat en un de sol: el telèfon mòbil és l'emblema de la nova intel·ligència. Molta gent en l'àmbit de la cultura i de l'educació el qualifica de nefast, pertorbador, i fins i tot l'expulsen de l'escola; però el telèfon mòbil és el dipositari de la nova intel·ligència per a milions de persones en tot el món. És un telèfon i també un ordinador; una enciclopèdia immensa en què hi ha acumulats tots els coneixements; una cartografia extensa; una brúixola; un GPS; també el diari i el correu de cada dia; un aparell de ràdio i de música; i on hi ha un astrolabi gegant que em diu les hores i els minuts en què cada dia, en tot el món, surt el sol, i etc. És la màquina més potent que els éssers humans hem inventat, és l'extensió més brutal que hem fet del nostre cos humà. I encara hi ha qui pensa que és una màquina més que simplement ens permet comunicar-nos!

Aquestes màquines són extensions formidables del nostre cervell, ja que permeten accedir a la memòria emmagatzemada de manera immediata. Per això, sembla que amb aquestes màquines s'acaba la vella erudició. Representen el final dels erudits, entesos com els qui eren capaços de saber-ho tot i podien establir interrelacions entre conceptes d'una manera sorprenent. Avui només cal escriure dos conceptes en un cercador perquè ens estableixi les interrelacions que hi ha entre ells.

¹² Sobre això, vegeu: GEYMONAT, Ludovico. *Galileo Galilei*. Barcelona: Ediciones Península, 1969, pàg. 185-187.

Aquestes màquines estan transformant la intel·ligència de les generacions que neixen i també la nostra, ja que estan canviant les pautes d'aprenentatge. Abans d'aquests canvis, els conceptes s'aprenien estructurats, un rere l'altre, tal com estan organitzats en els llibres –com planteja el cervell tipogràfic–, mitjançant capítols, i tot això inscrit en un índex. Tanmateix, avui no és així. La xarxa no té índexs; la fragmentació del coneixement substitueix l'estructura; els conceptes flexibles i oberts apareixen davant els conceptes tancats; la nova intel·ligència es nodreix de dades diversificades i creixents que circulen per la Xarxa; la informació s'ha de processar ràpidament, gairebé a l'instant, per a aquesta ment de base digital; tot es fonamenta en una xarxa multifocal i ajeràrquica; enfront de la intel·ligència concebuda fonamentalment com la capacitat d'abstracció, basada en el llenguatge i en la simbolització, apareix el concepte d'intel·ligències múltiples, més adaptable, flexible i ràpid davant els canvis. Com va escriure Alfred North Whitehead: «La nueva mentalidad es más importante siempre que la nueva ciencia y la nueva tecnología».¹³

Aquesta és la nova intel·ligència que neix amb aquest segle, i davant d'aquesta intel·ligència, com s'ha de comportar el professorat d'història? Quin tipus d'història ha d'ensenyar? Com ha de ser ensenyada? Amb quins instruments? Haurà de lluitar contra l'iPhone o l'iPad a l'aula? Com necessitarà la història la nova intel·ligència? És necessari memoritzar allò que ja és a la Viquipèdia i que és accessible als nens i joves de manera immediata?

Més que pensar que la tecnologia és el motor del món, el que realment interessa és preguntar-se com es relacionen les innovacions i generalitzacions de les tecnologies amb el canvi social i cultural. Com assenyala Dominique Wolton, com es produeix aquesta relació i quin paper han de tenir les tecnologies en el progrés social?¹⁴ Des del nostre punt de vista, l'ús de la tecnologia serà, sens dubte, un instrument privilegiat i un exponent del canvi, però no en serà la raó de ser. No obstant això, la recerca social ha d'intentar determinar quina relació hi ha entre un factor i l'altre. Sobre aquest tema, s'està avançant molt i tenim ja aportacions importants.¹⁵

¹³ Citat a: REDFIELD, Robert. *El mundo primitivo y sus transformaciones*. Mèxic: FCE, 1963, pàg. 7.

¹⁴ WOLTON, Dominique. *Internet ¿y después?*. Barcelona: Gedisa, 2000.

¹⁵ *Ibidem*.

2. LA INCIDÈNCIA DELS MÈTODES EN L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA

En la majoria de sistemes educatius del món en els quals es pretén ensenyar història, s'estan produint canvis graduals sobre el que es vol ensenyar d'aquesta història i com cal ensenyar-ho. Aquests canvis, com tots els processos que afecten l'educació, són molt lents, tot i les lleis i els decrets governamentals que de vegades els incentiven. L'ensenyament de la història es distingeix de l'ensenyament d'altres disciplines pel fet que se sol tractar d'una tasca de valors, i aquests valors que cal transmetre estan en disputa d'una manera gairebé permanent.¹⁶ Se solen tenir punts de vista dispars i sovint conflictius quan s'intenta ensenyar història. Com es podria crear al començament del segle XXI una història amb un sistema de valors de consens general? La resposta és sumament difícil. En la seva vida relativament curta, l'ensenyament de la història a les societats occidentals s'ha caracteritzat —com gairebé tots els altres— per l'orientació religiosa i, posteriorment, en la mesura que es va discutir aquesta orientació, s'ha acabat impregnant de nacionalisme patri.

Quan vam arribar al llindar del segle XXI, segons Howard Gardner: «los artifices de las políticas educativas en casi todo el mundo no discuten que el sistema educativo debería proporcionar ciertas competencias en ciencias, matemáticas, ingeniería, materias técnicas y lenguajes; sin embargo, no se ponen de acuerdo a la hora de decidir si los futuros ciudadanos deberían conocer historia social o política, dar su adhesión a explicaciones triunfalistas o críticas de su propia historia, aprender a defender o criticar el statu quo, etc.». ¹⁷

Com que no s'aconsegueixen acords, l'ensenyament de la història es podria considerar una espècie en perill d'extinció en grans zones del planeta.¹⁸

Aquest és el principal factor que incideix avui en l'ensenyament de la història. El segon factor que condiciona significativament la política i la pràctica educativa són els models d'aprenentatge sorgits de la psicologia. Cadascun d'aquests models té antecedents que es remunten clarament a posicions filosòfiques molt més antigues, però han estat reformulats i reforçats per dades i

¹⁶ SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo. «El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia», *Revista Complutense de Educación* [Madrid], vol. v, núm. 1 (2005), pàg. 195-226.

¹⁷ GARDNER, Howard. *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2012, pàg. 355.

¹⁸ BARROS GUIMERÁNS, Carlos. «Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia», *Revista HISTEDBR On-line* [Campinas], núm. 28 (desembre 2007), pàg. 2-24. [ISSN: 1676-2584]. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art01_28.pdf [Data de consulta: 02.05.2014]

maneres científiques de pensar. Així, per exemple, Burrhus Frederic Skinner, des de la psicologia conductista i basant-se en estudis fets amb animals, va sostenir que l'aprenentatge es veu especialment estimulat per un programa acurat o un inventari de premis i càstigs, és a dir, per programes de reforçament. En els nostres sistemes escolars, això es va traduir en un ensenyament programat, basat en fitxes, que ha dominat els sistemes educatius de molts països fins fa relativament poc. És fàcil endevinar que, sota els sistemes de fitxes programades, la història corre el perill de transformar-se en una mena de concurs sobre el calendari i la cronologia del passat més que ser una ciència de caràcter reflexiu o de base hipoteticodeductiva.

Altres educadors, basant-se en els treballs del psicòleg suís Jean Piaget, van defensar un sistema que permetia als joves descobrir per si mateixos les lleis que governen la física, la biologia o la història. Sembla com si es bellugués sota aquestes idees l'ombra de Rousseau. La complexitat dels fets socials, els seus múltiples factors i les implicacions en camps com la política o fins i tot la tecnologia transformaven el sistema piagetian en una cosa molt difícil d'aconseguir per al professorat d'història. Així mateix, quan Lev Vigotsky va plantejar els dubtes que tenia sobre la suposició que els escolars podien desxifrar pel seu compte les principals idees subjacents sota les disciplines escolars, el model va entrar en crisi. Els sistemes per descobriment es van desenvolupar sobretot en moltes classes de ciències i matemàtiques, però la seva implementació en ciències socials i, concretament, en història va ser mínima.

En realitat, l'escola actual, arreu del món, en un primer estadi, intenta que els estudiants adquireixin una alfabetització bàsica, i en un segon estadi, selecciona algunes disciplines per impartir. La valoració d'aquestes disciplines és molt diferent segons cada societat, però, en general, abraça diverses ciències com la biologia, la física i la química; diverses branques de la matemàtica com el càlcul, l'àlgebra i la geometria, i, finalment, alguns coneixements molt superficials d'humanitats relacionats amb la geografia, la història i, de vegades, les arts visuals i plàstiques.

Els coneixements específics que es pretenen ensenyar a història són gairebé sempre els que es refereixen a la temàtica, és a dir, l'aprenentatge de noms, fets i conceptes. En molt pocs casos, els nostres sistemes educatius plantegen un ensenyament de la història en què el mètode d'anàlisi de la mateixa disciplina sigui una part fonamental de la tasca educativa. Es tracta de comprendre els esdeveniments del passat amb tots els factors que hi intervenen. L'ensenyament de la història poques vegades es concep des del pla científic, és a dir, no es formulen hipòtesis sobre els fets, no es busquen les fonts primàries, no s'analitzen críticament

aquestes fonts, etc. En el fons, s'hauria de tractar d'un coneixement reaplicable als fets socials, és a dir, l'aprenentatge es produeix quan es canvia la manera de pensar i quan s'és capaç d'aplicar el que s'ha après a situacions diferents i variades.

3. UN NOU ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA PER A UNA NOVA ERA

La ruptura digital a la qual hem fet al·lusió als paràgrafs anteriors implica que els nens del present, igual que la joventut contemporània, es preparen per a un món completament diferent de l'actual. A més de les diferències òbvies de preferències, ideologia o forma de vida, hi ha les que impliquen el sorgiment d'una nova intel·ligència, basada en paràmetres totalment diferents dels anteriors. Aquesta nova intel·ligència no pot concebre l'aprenentatge de la història com un entreteniment més o menys erudit per a intel·lectes ociosos ni com una manera d'endinsar-nos en un món de curiositats que serveixen per reforçar el sentiment nacional.

Des del punt de vista didàctic, s'han d'incorporar els llenguatges nous i les galàxies cibernetiques amb tota la potència que tenen a l'ensenyament de la història. La difusió i la implantació de l'ús de les noves tecnologies en diversos àmbits socials –com pot ser la didàctica de la història– s'han de considerar una ajuda per millorar la consecució dels objectius proposats.

«La cuestión no es estar a favor o en contra de la introducción de las nuevas tecnologías en la didáctica, ya que todos estamos a favor. Lo relevante es determinar qué papel deben jugar en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que lo fundamental es la relación entre profesor y alumno, el ambiente educativo de la comunidad escolar, la determinación acertada de los objetivos que se pretenden conseguir, la adecuación de los contenidos educativos a cada edad, la metodología didáctica, la organización de la clase y del centro, etc. Son todos estos elementos y algunos más los que determinan la corrección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hay que tener en cuenta que este proceso no se produce en el vacío, sino que forma parte de una organización social, del sistema educativo, y de la ordenación de éste, elementos que determinan y conforman la eficacia del sistema. Y en este conjunto de relaciones y decisiones es donde se debe incorporar los nuevos tipos de lenguajes comunicativos, hoy las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento».¹⁹

¹⁹ PRATS CUEVAS, Joaquim. «Internet en las aulas de educación secundaria», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* [Barcelona], núm. 29 (2002).

L'ensenyament de la història ha d'incloure també una sèrie de finalitats que se sobreentén que no haurien de ser una obra exclusiva de l'escola, sinó que s'haurien de transmetre en tots els àmbits de l'entorn social dels joves.²⁰ Aquestes finalitats són les següents:

1. *Comprensió de la història dels pobles d'una manera global i no simplement parcial.* El món futur serà cada vegada més global, molt més que el del segle anterior.²¹ La globalització és un moviment nou, sense precedents i impredecible en les seves conseqüències.²² Per això, cal que els joves que estan cridats a viure en aquest món sàpiguen analitzar a fons aquest fenomen, els sistemes d'informació del qual són globals i les notícies, mundials. La història ha de tenir presents, especialment, les característiques d'aquest futur incipient. Com és possible que a Occident es desconeixi la primerenca aportació de l'Orient llunyà a la cultura comuna? Com és possible el terrible desconeixement que es té de l'Àfrica? Com es concep un sistema educatiu en el qual la història d'Amèrica és una parcel·la independent de la història del Pacífic o d'Europa?

2. *Capacitat per dominar la disciplina des dels plantejaments metodològics.* Avui en dia que els alumnes poden obtenir informacions sobre el passat mitjançant sistemes portàtils com els iPhone o similars, té poc sentit que l'escola pretengui transmetre informacions, definicions o conceptes. Tot el que hi ha a la Viquipèdia ha perdut prioritat en l'ensenyament de la història. No obstant això, el mètode d'anàlisi és una cosa que no es troba present en els nostres dispositius mòbils actuals ni en els futurs. L'ensenyament de la història hauria d'ajudar a dominar els passos disciplinaris, de manera que es puguin aplicar de manera flexible a altres situacions no explicades ni plantejades a classe.

3. *Habilitats per abordar problemes transversals a la història, prescindint de les limitacions que imposa la compartimentació disciplinària.* La majoria de qüestions i problemes del present transcendeixen les mateixes disciplines. Així, qualsevol conflicte bèl·lic del present o del futur té implicacions econòmiques,

²⁰ Els punts següents s'inspiren en el treball de Howard Gardner, en especial en el capítol «Cómo cambia la educación» del llibre *El desarrollo y la educación de la mente*, pàg. 369-372.

²¹ La globalització ja es va produir al segle XIX. Vegeu: O'ROURKE, Kevin H.; WILLIAMSON, Jeffrey G. *Globalización e historia: evolución de la economía atlántica en el siglo XIX*. Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2006.

²² TORRES REINA, Danilo. «Globalización, empresas multinacionales e historia», *Pensamiento y gestión* [Bogotá, Universitat del Nord], núm. 30 (2011), pàg. 165-185.

geopolítiques, ideològiques i culturals molt diferents. Per això, no es pot analitzar res correctament des d'una sola perspectiva. Altres problemes com la sida o la immigració són qüestions que també s'han de plantejar interdisciplinàriament. La història forma part inevitable d'aquest complex disciplinari i el seu treball interdisciplinari és el desafiament més important d'aquesta disciplina en el present.

4. *El coneixement i respecte de la tradició cultural pròpia i de les tradicions dels altres.* Les cultures existents històricament són totes diferents, de la mateixa manera que també els éssers humans som tots diferents; els nostres valors rau en la diversitat, i mantenir la diversitat des del respecte mutu és una manera eficaç d'enfrontar-se al futur. Aquest és un repte fonamental en l'ensenyament de la història. Nosaltres, els pobles de la cultura anomenada occidental, hem dormit en un llit que va ser inventat fa milers d'anys al Pròxim Orient; ens despertem amb un aparell que van desenvolupar els suïssos fa segles; mengem un blat de moro i un blat barrejat amb llet, cafè o xocolata, que són productes adaptats de cultures molt diverses, des de l'altiplà andí fins a les terres àrides de Síria i l'Iraq, passant per l'Hindustan i Aràbia; agafem un metro que van desenvolupar els britànics i els francesos en ple segle XIX; bevem suc de taronges que es van conrear per primera vegada a la Xina fa mil·lennis; etc. Aquesta és la nostra identitat. L'espècie humana ha sobreviscut per la capacitat de col·laboració entre diferents grups, i si ha de sobreviure serà per aquesta mateixa raó. Conèixer i respectar la nostra tradició és important. Quan un grup de persones organitzades col·loca explosius en un lloc públic per raons ideològiques, mostra un gran menyspreu per la tradició que diu combatre. La història ha d'ensenyar el respecte mutu, ja que el present s'ha format per les aportacions d'una immensa quantitat de cultures.

5. *Preparació per saber abordar els problemes de la història des de rerefons culturals molt diferents.* El nostre món és cada vegada més ecumènic; els pobles i individus d'avui transcendeixen les seves antigues fronteres culturals. Per exemple, nord-africans i hispanoamericans viuen en continents diferents dels d'origen, i molts europeus emigren a Amèrica o l'Àfrica. La història no pot ser explicada des d'una sola perspectiva. Per exemple, l'anomenada Reconquesta espanyola té molts punts de vista diferents segons s'abordi des del Magrib, Granada o Bagdad. De la mateixa manera passa amb la colonització d'Amèrica per part d'alguns pobles de l'Europa occidental, o amb la colonització d'Àsia per part de les poblacions esclaves. Els diferents rerefons culturals són molt

importants per a una comprensió científica del present. Sobre això, Bertrand Russell esmenta una carta datada a Cambridge el 1915, és a dir, en plena Gran Guerra, que diu el següent: «¿Has visto en el *Morning Post* una carta de un norteamericano, domiciliado en el Hotel Ritz? En ella expresa su horror y su asombro de haber encontrado ¡tres nombres alemanes! En una lápida de la capilla del New College donde figuran, bajo la inscripción “Pro Patria”, los alumnos muertos en la guerra. Le comunicó su espanto al sacristán y este le contestó: “Murieron por su país. Yo les conocí, eran hombres honrados.” Es un punto a favor del New College».²³

6. *La història hauria d'ajudar a fomentar les identitats híbrides, ja que són necessàries per comprendre el present, treballar, pensar i desenvolupar la ment.* La història és la mestra de la vida si ens ajuda a superar les sensibilitats *nacionals* i ens condueix a una certa transculturalitat. Les societats pluriculturals seran més competitives que les monoculturals en el futur, tal com ja ho van ser en el passat. La història mostra que la hibridació cultural ha estat la base del desenvolupament de la majoria de pobles. Què van ser els pobles d'Amèrica sinó societats híbrides tant al nord com al sud? Qui nega les aportacions de la cultura irlandesa, italiana o africana al nord d'Amèrica? Aquest és, doncs, un altre repte de l'ensenyament de la història. Es pot aconseguir potenciar el sentit d'identitat i la idea de compartir valors, costums, problemes, etc. amb els conciutadans contextualitzant unes identitats amb les altres. La possible utilització de la història com a mecanisme d'adhesió identitària de caràcter irracional –tan utilitzada pels nacionalismes–²⁴ estaria en contradicció amb la idea d'un ensenyament de la història educadora. Per això, és lloable la idea de promoure programes i iniciatives que fomentin la història amb una visió àmplia i, en conseqüència, que es vagin produint transformacions en els programes escolars perquè la història comuna, amb totes les vicissituds que presenta, sigui present com un punt de reflexió crítica que enforteixi els senyals nacionals, entesos com a integrants d'una identitat més vasta, que és patrimoni del conjunt de la humanitat.²⁵

²³ RUSSELL, Bertand. *Autobiografía*. Barcelona: Edhasa, 2010, pàg. 397.

²⁴ HOBBSAWM, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2000.

²⁵ Tal com assenyala Edgar Morin: «Educar para una identidad humana común a todos los hombres por diferente que sea su patrimonio de genes, de tierra, de comunidades, de ritos, de mitos y de ideas».

7. *La història ha d'aportar valors importants per a la joventut d'avui.* Aquests valors han de ser els següents: la tolerància en la dissensió com a base per al desenvolupament del pensament crític; la inclusió cultural com a necessitat per abordar el passat des de diferents perspectives i fins i tot des de perspectives oposades; el pensament crític sobre el present i sobre el passat, i l'amor a conèixer la veritat per sobre de qualsevol altra contingència.

4. ENSENYAR HISTÒRIA PER ENTENDRE UN PRESENT COMPLEX

Juntament amb aquestes finalitats, l'ensenyament de la història ha de proporcionar una empremta que es pugui definir com «ensenyar a pensar històricament». L'aprenentatge de la història té grans possibilitats per educar els estudiants en la creació d'una mirada racional i fonamentada del seu entorn local, nacional i global. La història és el coneixement social que permet entendre més bé el funcionament de les societats, cosa que constitueix un element fonamental per enfrontar-se a la comprensió del present. Si s'ensenya i s'aprèn en tota la seva potencialitat, ajudarà els escolars a ser ciutadans conscients i lúcids a l'hora de valorar i analitzar els problemes contemporanis que els envolten.²⁶

Afirmar que la història serveix per comprendre el present és un tòpic consolidat. Però, com és ben sabut, la història no és la ciència social que estudia el present, com ho fan la geografia, l'economia, la sociologia, la politologia o altres disciplines socials que es dediquen a analitzar el món actual. La història el que intenta explicar és el passat; aquesta n'és la finalitat principal. Per què es diu amb tanta seguretat i freqüència que serveix per entendre el nostre present? Una de les raons deriva d'un corrent que denominem historicisme. L'anomenat historicisme considera tota realitat producte d'un esdevenir històric, i obvia el component contemporani que té qualsevol situació present. S'ha d'admetre, però, que tota anàlisi del present –estudiat per les ciències socials que l'analitzen– s'enriqueix i s'explica, en gran part, quan es té una perspectiva històrica que el contextualitza en el temps, en l'espai i en una realitat social determinada. Per aquest motiu, podem afirmar que la història, encara que no explica el present, en facilita, en gran mesura, la comprensió per les set raons següents:

²⁶ Aquest apartat procedeix, en part –en alguns paràgrafs fins i tot literalment–, del capítol primer del qual són autors Joaquim Prats Cuevas i Joan Santacana Mestre titulat: «¿Por qué y para qué enseñar historia?» de PRATS CUEVAS, Joaquim (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011.

1. *Permet analitzar en exclusiva les tensions temporals.* La història estudia com a objecte fonamental les tensions que es produeixen en un camp de forces. Qual-sevol procés històric es basa en tensions de tota mena, sempre totalment entrellaçades i interdependents. Aquestes tensions són de caràcter social, ideològic, polític, generacional, econòmic, etc. Moltes tenen una presència llarga, algunes fins i tot de caràcter secular, com es pot veure en el camp de les relacions internacionals. El seguiment d'aquestes tensions proporciona les claus per explicar problemes de tot tipus i permet trencar les visions estàtiques de les explicacions dels fets passats i presents.

2. *Estudia la causalitat i les conseqüències dels fets històrics.* L'estudi de la història ensenya a distingir entre motius, causes pròximes i causalitat estructural. De la mateixa manera, permet determinar amb gran precisió, i gairebé exclusivament, les conseqüències dels esdeveniments i dels fets humans.

3. *Explica la complexitat dels problemes socials.* Constatar la complexitat dels fets, processos i fenòmens del passat –són els únics que poden ser analitzats amb rigor i desvelats– és un bon aprenentatge per combatre les visions simplistes en les anàlisis i en les valoracions dels problemes actuals, alhora que estimula les visions matisades i comprensives dels conflictes i fenòmens socials.

4. *Permet construir esquemes de diferències i semblances.* Això vol dir que la història assenyalava els trets que són comuns en cultures aparentment diferents i els que en determinen la diferència. Dit d'una altra manera, mostra la diversitat en una mateixa època o en èpoques distants en el temps, i determina les semblances i dissemblances entre cultures i civilitzacions.

5. *Estudia el canvi i la continuïtat en les societats.* Analitza els moments de canvi i les característiques que tenen, i determina què hi ha de revolucionari, en sentit etimològic, o episòdic, que no produeix canvis fonamentals autèntics en les societats. La possibilitat d'analitzar i distingir els canvis de les pervivències permet formar un judici interessant per analitzar i poder distingir el que són les transformacions actuals del nostre món, i discriminar el que és simplement una moda del que és un canvi social o cultural.

6. *Potencia la racionalitat en l'anàlisi dels aspectes socials, polítics i, en general, de la vida humana.* L'exercici de la racionalitat en els assumptes relacionats amb les persones, amb les comunitats i amb els fenòmens socials és la millor escola

per formar ciutadans raonables que, en l'anàlisi o en la valoració de temes o conflictes actuals, identifiquin i puguin detectar els excessos emocionals i la formació d'opinions massa afectades per una alta subjectivitat o per una politització massa sectària.

7. *Ensenya a utilitzar mètodes i tècniques de la recerca social.* L'ensenyament de la història, en els diferents nivells educatius, es val de gran part de les tècniques que utilitzen les ciències socials: representació estadística, cartografia, anàlisi documental, anàlisi iconogràfica, ús de tecnologies d'informació, presentació multimèdia, etc. Que l'alumnat treballi de manera activa a classe, proposant la resolució de problemes o fent servir el discerniment, la classificació i la utilització de tècniques, fa que s'incorpori aquest nivell d'alfabetització (*literacy*), que prepara l'alumnat per saber llegir el llenguatge del conjunt de les ciències socials. A més, si el plantejament didàctic representa una simulació de la feina de l'historiador en les diferents unitats didàctiques que s'estableixen en cada nivell educatiu, l'ensenyament de la història servirà també per introduir l'alumnat en el mètode científic que la caracteritza.

5. UNA DIFERÈNCIA FONAMENTAL ENTRE L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA AHIR I DEMÀ

Els plantejaments precedents fan referència a les coses que hauríem d'ensenyar a les classes d'història i amb la història, és a dir, hauríem de transmetre els valors dels éssers humans que viuen en comunitat i educar ciutadans racionals, crítics i amb capacitat per entendre el seu entorn social, cultural i polític. El perill més important per a la història a les societats liberals, segons el parer d'Eric Hobsbawm,²⁷ consisteix en la voluntat dels Estats, per part del poder o de la llei, d'intervenir en la cerca de la veritat històrica. N'hi ha molts exemples, sobretot dels darrers trenta anys –des de 1980–, quan la història oficial s'ha expressat a través de construccions temàtiques, espais designats com a patrimoni, museus, commemoracions i cerimònies finançades amb fons públics i, com sempre, amb l'ordenació dels continguts curriculars, que acaben condicionant les redaccions dels llibres de text.

²⁷ HOBBSAWM, Eric. *Tiempo de rupturas*. Barcelona: Crítica, 2013, pàg. 149.

Els canvis de règim i nous nacionalismes han creat un nombre inauditablement elevat d'Estats els polítics dels quals necessiten una tradició històrica pública o una història nova i útil per a finalitats patriòtiques. Això resulta especialment obvi en els Estats que s'acaben d'independitzar, alguns dels quals han estat fundats i dirigits per historiadors professionals o, millor dit, predicadors d'un mite nacional; per exemple, Croàcia i Geòrgia. Precisament tot això ens remet inexorablement a la manera com hauríem d'ensenyar, la que considerem que és la manera més profitosa: l'aprenentatge com a ciència.

Pel que fa a la ciència de l'aprenentatge, farem algunes consideracions sobre resultats molt importants en la didàctica de la història, resultats en els quals ens vam veure involucrats els signants. Cap a l'any 1977 i fins a principis de la dècada de 1990, vam iniciar un projecte de renovació de la didàctica de la història juntament amb un grup de professors d'ensenyament secundari. Aquest projecte s'inspirava en un altre d'origen britànic, i consistia a crear un mètode d'aprenentatge basat en els processos de descobriment i a experimentar-hi durant bastants anys. Naturalment, aquesta metodologia s'inscriví en els corrents psicopedagògics del moment. Una altra particularitat d'aquest projecte era que un dels objectius centrals que tenia era aprendre la metodologia de la història, és a dir, importava tant o més saber com ho sabem que per què. El projecte es va dur a terme durant dues dècades. No obstant això, el 2009 es va fer en el si dels nostres propis grups de recerca un treball que consistia a avaluar el record i l'aprenentatge que els alumnes, llavors adolescents i avui adults, tenien del projecte.²⁸ Aquesta recerca –en la qual ens vam veure involucrats per raons òbvies– va tenir com a resultat un nombre considerable de variables positives. En general, el sistema d'aprenentatge a què van estar sotmesos, amb el pas del temps, no havia perdut vigència; el continuaven valorant com un aprenentatge útil i interessant per a la vida adulta. I és que el mètode no es basava exclusivament en la memòria i en el relat, sinó que s'utilitzaven altres estructures de la ment relacionades amb el mètode científic. Alhora, el mètode situava els adolescents en el si d'històries amb les quals podien empatitzar. D'altra banda, es produïa una autèntica comprensió disciplinària, basada en un aprenentatge per descobriment, però subjecta a una guia.

Ens atrevim a dir que, certament, l'anomenada comprensió disciplinària és difícil d'aconseguir, però perseguir aquest objectiu és potser la millor justifica-

²⁸ SALLÉS TENAS, Neus. *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari* [Universitat de Barcelona, Tesi doctoral inèdita, 2008]. També, SALLÉS TENAS, Neus. *Classes d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès Editors, 2013.

ció perquè entre els deu i els quinze anys els nens assisteixin obligatòriament a l'escola. Com afirma Gardner, podríem mantenir els més joves allunyats del carrer durant vuit hores al dia per molts menys diners.²⁹ El que justifica l'existència de la història i del professorat d'història al segle XXI, en plena ruptura digital, és precisament això. Els preadolescents no necessiten ja el professor d'història per saber noms i dates; la Xarxa els ho facilita amb gran eficàcia. Tampoc no el necessiten per conèixer succintament els fets com sol donar-los a conèixer la història en els nostres sistemes educatius, ja que per a això són molt més eficaços els cercadors especialitzats de la Xarxa. A més, l'aprenentatge mòbil (*m-learning*) els garanteix un sistema universal i permanent a tota hora, independentment del moment, ja que sempre està disposat a contestar. Per tant, la desaparició de les disciplines com la història, l'ensenyament de la qual estava basat en la memorització, en l'aprenentatge de conceptes i en l'ordenació correcta dels fets, és un factor explicable i fins i tot desitjable. Tanmateix, hi ha objectius que no es poden aconseguir només amb els cercadors d'Internet ni amb l'aprenentatge mòbil. Ens referim precisament al coneixement disciplinari, el qual inclou el mètode. Això és així perquè aquest coneixement es basa en l'exercici pràctic de la metodologia, es basa en la pràctica d'habilitats metodològiques que només s'aprenen exercitant-les. És com aprendre a nedar o a aparcar un cotxe: no es pot aprendre fàcilment a la Xarxa. Requereix una pràctica real, in situ, experiencial. Aquesta és la diferència.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARTOLA GALLEGU, Miguel. «Textos fundamentales para la Historia», *Revista de Occidente* [Madrid], 1971.
- BARROS GUIMERÁNS, Carlos. «Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia», *Revista HISTEDBR On-line* [Campinas], núm. 28 (desembre 2007), pàg. 2-24.
- GARDNER, Howard. *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2012.
- GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.

²⁹ GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.

- GEYMONAT, Ludovico. *Galileo Galilei*. Barcelona: Ediciones Península, 1969.
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, Carlos. *Historia del África negra*. Madrid: Editora Nacional, 1974.
- HALL, Edward T. *The Silent Language*. Connecticut: Greenwood Press, 1973.
- HOBBSAWM, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Tiempo de rupturas*. Barcelona: Crítica, 2013.
- LLONCH MOLINA, Nayra; SANTACANA MESTRE, Joan. *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Ed. Milenio, 2010.
- LÓPEZ BENITO, Victoria; SANTACANA MESTRE, Joan. «Cultura digital, museos y educación», *Her&Mus. Heritage and Museography* [Gijón, Ediciones TREA], vol. v, núm. 2 (2013), pàg. 91-97.
- MACLUHAN, Marshall. *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998.
- O'ROURKE, Kevin H.; WILLIAMSON, Jeffrey G. *Globalización e historia: evolución de la economía atlántica en el siglo XIX*. Saragossa: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2006.
- POSTMAN, Neil. *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. Nova York: Viking Penguin Inc., 1985.
- PRATS CUEVAS, Joaquim. «Internet en las aulas de educación secundaria», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* [Barcelona], núm. 29 (2002).
- PRATS CUEVAS, Joaquim; SANTACANA MESTRE, Joan. «¿Por qué y para qué enseñar historia?», PRATS CUEVAS, Joaquim (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011.
- REDFIELD, Robert. *El mundo primitivo y sus transformaciones*. Mèxic: FCE, 1963.
- RUSSELL, Bertand. *Autobiografía*. Barcelona: Edhasa, 2010.
- SALLÉS TENAS, Neus. *Clases d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès Editors, 2013.
- SALLÉS TENAS, Neus. *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari* [Universitat de Barcelona, Tesi doctoral inèdita, 2008].
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo. «El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia», *Revista Complutense de Educación* [Madrid], vol. v, núm. 1 (2005), pàg. 195-226.

- SANTACANA MESTRE, Joan; HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. *Museos de Historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Ediciones TREA, 2011.
- TORRES REINA, Danilo. «Globalización, empresas multinacionales e historia», *Pensamiento y gestión* [Bogotá, Universitat del Nord], núm. 30 (2011), pàg. 165-185.
- WOLTON, Dominique. *Internet ¿y después?*. Barcelona: Gedisa, 2000.