

REFERENCIA: Pelegrín Campo, J.: "La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa))

LA HISTORIA CONTRAFÁCTICA EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE ESO Y BACHILLERATO: MODELOS Y PROPUESTAS

COUNTERFACTUAL HISTORY IN ESO AND BACHELOR HISTORY TEXTBOOKS: MODELS AND PROPOSALS

Julián Pelegrín Campo

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 14/07/2014

Resumen:

La introducción de la pregunta «¿Qué hubiera pasado si...?» en los libros de texto de Historia en Estados Unidos y, sobre todo, en Noruega tras la reciente incorporación de la reflexión contrafáctica al currículo escolar de este país puede servir como modelo para potenciar el uso didáctico de la historia alternativa en los manuales escolares españoles de enseñanza secundaria por cuanto resulta especialmente atractivo para el alumnado, potencia su pensamiento creativo y ayuda a comprender la historia real.

Palabras clave: historia contrafáctica, historia alternativa, didáctica de la historia, libros de texto de Historia, educación secundaria

Abstract:

The introduction of the question "What if ...?" in history textbooks in the United States and especially in Norway, following the recent addition of the counterfactual thinking in the school curriculum in this country, can serve as a model to encourage the use of alternate teaching history in the Spanish high school textbooks because it is especially appealing to students, powers their creative thinking and helps to understand the real history.

Keywords: counterfactual history, alternate history, teaching history, history textbooks, high school.

Un antiguo precedente

A menudo todavía llama la atención recordar que el primer autor conocido que planteó por extenso una reflexión contrafáctica en torno a cómo determinados hechos históricos podrían haber sucedido de otro modo fue, a caballo entre los siglos I a.C. y I d.C., el historiador latino Tito Livio, el cual dedica el excurso más extenso entre los conservados de su *Ab Vrbe condita* a «conjeturar cuál hubiera sido la suerte de Roma si hubiera tenido que hacer la guerra con Alejandro» (IX 17-19; trad. de J. Villar). Pero más sorprendente todavía resulta descubrir que sólo unos años más tarde ese mismo tipo de reflexión es utilizado por vez primera como un recurso didáctico explícitamente recomendado para plantear a los alumnos en el marco de lo que más podría parecerse a lo que hoy denominamos una «guía para el profesorado». Así se observa en el manual de retórica titulado *Progymnasmata* (literalmente «Ejercicios preparatorios»), obra del alejandrino Elio Teón datada en el siglo I d.C. en la que se recogen aquellos ejercicios que, a medio camino entre lo que durante la Antigüedad clásica constituían los equivalentes de las actuales enseñanzas secundaria y superior, estructuraban el currículo de un tipo de formación, la retórica, imprescindible para todo aquel que se propusiera emprender una carrera en el ámbito del derecho o de la política. Entre las diferentes categorías allí mencionadas figura el encomio, en virtud del cual el alumno se ejercitaba en la elaboración de composiciones elogiosas dedicadas a personajes célebres, y precisamente como ejemplo de este tipo de recurso retórico, junto a la recomendación de evocar las buenas cualidades y nobles acciones del individuo objeto de alabanza, recuerda Teón que «es útil igualmente conjeturar el futuro a partir del pasado, como si uno dijera acerca de Alejandro el Macedonio: “¿Qué hubiera hecho, después de someter tantos y tan grandes pueblos, si hubiera vivido aún un poco más de tiempo?”» (110, 29 ss.; trad. de M.^ª D. Reche).

Si el texto de Livio representa el primer caso conocido de aplicación del pensamiento contrafáctico a una reflexión histórica (Morello, 2002; Ligeti, 2008), el de Teón constituye la primera inclusión de este tipo de reflexión en una propuesta de naturaleza manifiestamente pedagógica (Gibson, 2004; Spina, 2010), y ello no sólo por la intención que impulsa al propio autor a utilizarla como recurso didáctico, sino también porque figura transmitida en un soporte e integrada en un formato específicamente ligados a un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Historia contrafáctica y didáctica de la Historia

Aun cuando, por lo que sabemos, tanto la reflexión histórica de carácter contrafáctico como la utilización didáctica de la misma pueden fecharse en una época tan temprana como aquella en la que vivieron Livio y Teón, sin embargo habría de transcurrir mucho tiempo para hallar un nuevo ejemplo de la primera y todavía más para encontrarlo de la segunda.

Por lo que se refiere a la reflexión histórica, sólo con la llegada del siglo XIX pudo contemplarse cómo el desarrollo de este tipo de hipótesis se convertía en objetivo fundamental de publicaciones cuyos autores plantean una historia alternativa de determinado episodio con la finalidad de cuestionar el determinismo histórico y

mostrar el papel desempeñado por la contingencia en el devenir de los acontecimientos humanos. Sin embargo, tanto el ascenso de la historiografía científica que concibe la Historia como una progresión inevitable –y que, en consecuencia, rechaza cualquier otra posibilidad– como la posterior evolución de la reflexión contrafáctica bajo una forma no ligada al análisis histórico, sino al ensayo literario hasta derivar en simple divertimento, alejaron a la historia alternativa del ámbito académico a partir de la década de 1930 y la convirtieron en blanco de las críticas formuladas por numerosos historiadores que, desde posiciones ideológicas muy diversas, contemplaron el género como una mera especulación frívola. Sólo la aplicación de un análisis pormenorizado, apoyado en una metodología científica y orientado hacia un objetivo definido, tal como fue planteado en la década de 1960 por la «historia cliométrica» dentro de la *New Economic History*, transformó la reflexión contrafáctica en una herramienta de investigación, lo cual, unido al desarrollo de los estudios psicológicos sobre el tema a partir de los años 70, impulsó durante los 80 una reivindicación de su utilidad para comprender contextos históricos, juzgar causas y valorar posibilidades que en los 90 se tradujo en la construcción de un marco teórico conforme al que articular su aplicación a los ámbitos de la Historia y las ciencias sociales, en el diseño de una metodología para la elaboración de planteamientos contrafácticos y en el recurso a este tipo de formulación con la finalidad de rechazar las teorías deterministas de la historia, explorar la solidez de las construcciones históricas y valorar la acción del individuo y del azar (Pelegrín, 2010: 8-19; *Id.*, en prensa)¹. Todo ello explica la reciente difusión de la aproximación contrafáctica a la historia, tanto en el ámbito de la investigación histórica –plasmada en ensayos académicos de carácter analítico–, como en el del discurso ficcional –desarrollando tramas, escenarios y personajes bajo formas literarias, cinematográficas, dramáticas, etc.–, pues en el marco proporcionado por el notable interés que la cultura popular contemporánea muestra hacia todo lo «histórico» en nuestra sociedad globalizada de comienzos del siglo XXI (De Groot, 2009: *passim*, esp. 181-232; Korte & Paletschek, 2009: 9-17), esta perspectiva se ha extendido a través de vías tan diferentes como la literatura, el cine, la televisión, la radio, el cómic, los videojuegos e Internet, como resultado de una serie de tendencias políticas, sociales y culturales que coinciden en cuestionar lo establecido y entre las que se ha apuntado la crisis de las ideologías en Occidente, la influencia del pensamiento posmoderno, la evolución de la ciencia, la revolución de las tecnologías de la información, la creciente «sensibilidad especulativa» en los medios de comunicación de masas y la potenciación de la cultura del ocio dentro de la sociedad de consumo, así como la propia naturaleza humana,

¹ Un buen ejemplo de las dificultades con las que tuvo que enfrentarse la reivindicación de la reflexión contrafáctica lo proporciona el hecho de que, aun cuando durante el curso 1983/84 Alexander Demandt impartió en la Freie Universität de Berlín un seminario sobre este tema a partir del cual se gestaría su obra *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?* (Gotinga, 1984, revisada y ampliada en su edición inglesa de 1993), sin embargo la Comisión de Evaluación de esa misma universidad se negó a reconocer los créditos de dicho seminario a los alumnos matriculados en él (Jensen, 2005: 155-156).

tendente a mirar hacia el pasado y preguntarse «¿Qué hubiera pasado si...?» para definir su relación con el presente (Rosenfeld, 2005: 5-11)².

En cuanto a la utilización de la reflexión contrafáctica como recurso didáctico, la cuestión fue planteada por vez primera hace más de cuatro décadas por docentes norteamericanos insatisfechos con los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y, a la vez, interesados en conocer hasta qué punto en el aula de Historia es posible abordar el análisis de acontecimientos que nunca sucedieron con la finalidad de enseñar y comprender mejor los que conforman la historia real. A finales de la década de los 60 Wayne Dumas reconocía a la reconstrucción especulativa de la historia un notable potencial educativo: entre el alumnado se revelaba como un desafío «inusualmente estimulante» y le ofrecía la posibilidad de «hacer algo con la historia» a través de un proceso activo de investigación, reflexión y creación al identificar y valorar la importancia de las diferentes fuerzas que interactúan en determinado momento histórico –para lo cual el propio autor sugiere varias encrucijadas en la historia de los Estados Unidos–, seleccionar una de ellas a partir de la cual formular una serie de posibilidades en términos de la relación causa-efecto y, finalmente, recrear el devenir histórico resultante de la aplicación de esa nueva perspectiva hasta alcanzar su propio presente e incluso extraer conclusiones de cara al futuro (Dumas, 1969). Estudios posteriores publicados en revistas como *Teaching History*, *The History Teacher* o *History and Social Science Teacher* confirmaron el especial interés que, a diferencia de los métodos didácticos tradicionales, esta fórmula despierta en el alumnado y cómo ello se traduce en términos de motivación, participación activa, actitud creativa y desarrollo de un pensamiento crítico en el marco de un proceso extremadamente dinámico en el que los estudiantes se plantean lo que pudo haber sucedido para comprender mejor lo que sucedió, y, lo más importante, por qué sucedió (Pelegrín, 2010: 23-28). Y ello mediante la realización de actividades que en un primer momento incluían la lectura tanto de análisis históricos como de relatos de ficción, la redacción de ensayos de carácter contrafáctico, la respuesta a cuestionarios, la elaboración de autobiografías y líneas de tiempo alternativas, el debate y la simulación en el aula, recursos a los que posteriormente se sumaron los programas de radio y televisión, los documentales, el cine y, más recientemente, los videojuegos –que ofrecen al alumnado la posibilidad de reescribir la historia al formular sus propias alternativas a la historia real (McMichael, 2007: 205)– y, por supuesto, Internet, de manera que, aprovechando el fácil acceso a las

² Siendo éste el espíritu de nuestra época, resulta especialmente significativa la censura que, a partir de abril de 2011, el gobierno chino ha impuesto a todo tipo de producciones relacionadas con temas como la fantasía, los viajes en el tiempo, los mitos, la reencarnación y otros entre los que cabe situar la historia contrafáctica, considerados «signos de creación incorrecta» y «lecciones moralmente ambiguas y carentes de significado ideológico positivo» que atentan contra el patrimonio cultural chino al tratar su historia de una manera frívola, en un claro esfuerzo por afirmar el sistema pensamiento único propio de un régimen totalitario frente a cualquier visión alternativa que pueda cuestionar el devenir que, en última instancia, ha conducido hasta la situación actual. *Vid.* Eunice Yoon, «China bans “time travel”»: <<http://cnn.com/video/?/video/world/2011/04/13/yoon.china.time.travel.ban.cnn>> (CNN, 13 de abril de 2011), a partir de la nota oficial emitida el 31 de marzo de 2011 por la Administración Estatal de Prensa, Publicaciones, Radio, Cine y Televisión de la República Popular China: <<http://www.sarft.gov.cn/articles/2011/03/31/20110331140820680073.html>> [Consultas: mayo de 2014].

nuevas tecnologías, los alumnos puedan rodar sus propias películas y programas de televisión con vídeo digital doméstico, elaborar cómics y novelas gráficas, redactar artículos periodísticos, componer canciones, poemas y raps, trazar mapas, realizar presentaciones informáticas, crear páginas web e incluso redactar e ilustrar los libros de texto que se utilizarían en una escuela ubicada en ese mundo alternativo (Roberts, 2011: 120-121; Ferlazzo, 2011).

La historia contrafáctica en los libros de texto: el modelo anglosajón

Los primeros años del siglo XXI han contemplado en ese mismo ámbito educativo anglosajón la evolución desde la descripción de experiencias de aula desarrolladas de manera aislada gracias a la iniciativa particular de determinados docentes, hasta la generalización de este tipo de prácticas como consecuencia de su incorporación al mercado editorial de la enseñanza. En un primer momento, mediante la formulación de propuestas basadas en el recurso a materiales preexistentes, como hace Gini-Newman (2004) al plantear la posibilidad de que los alumnos construyan sus propios escenarios contrafácticos mediante la redacción de un trabajo basado en los materiales recogidos en el CD-Rom de recursos para el docente que acompaña al manual de Historia Moderna y Contemporánea para Educación Secundaria coordinado por este mismo autor y publicado por la editorial McGraw-Hill en Canadá bajo los títulos *Legacy: the West and the world. Teacher's resource guide* (Toronto, 2003) y posteriormente, en su versión en lengua francesa, *Histoire: l'Occident et le monde. Guide d'enseignement* (Montreal, 2009). Y, más tarde, como resultado de la creación *ex profeso* de nuevos materiales tanto en el marco proporcionado por compilaciones generales de recursos pedagógicos y guías didácticas para uso del profesorado de historia, como bajo la forma de colecciones y libros de texto destinados a los propios alumnos.

Entre las compilaciones de recursos para uso de los docentes cabe señalar los volúmenes publicados por Richard Di Giacomo bajo el título *Short Role-playing Simulations...* que, centrados tanto en la historia universal como en la de los Estados Unidos, siempre incorporan un capítulo dedicado a *Counterfactuals: "What if...?"* integrado exclusivamente por una serie más o menos numerosa de cuestiones formuladas en los términos de «¿Qué hubiera pasado si...?», asociadas a diferentes períodos históricos y planteadas con la finalidad de impulsar al alumnado a reflexionar acerca de los posibles resultados históricos alternativos y sus consecuencias a través de su participación en lecturas y debates, en la redacción de ensayos y, finalmente, en el foro de discusión de Internet soc.history.what-if (en la actualidad incorporado a Google Groups)³.

³ Así, el volumen *Short Role-playing Simulations for World History Classrooms* (2011⁵ [orig. 1999]: 112-123) reúne más de 300 preguntas repartidas en bloques cronológicos que alcanzan desde la Historia Antigua hasta la Primera Guerra del Golfo y la desmembración de Yugoslavia, mientras que *Short Role-playing Simulations for U.S. History Classrooms* (2011⁵ [orig. 1999]: 122-137) supera las 400 preguntas repartidas desde el período anterior a la llegada de los primeros colonos hasta la elección de Barack Obama. Vid. asimismo *Short Role-playing Simulations for Middle School World History* (2009² [orig. 2006]: 102-107) y *Short Role-playing Simulations for Early U.S. History* (2011: 75-81).

Un ejemplo muy interesante de guía para el profesor que incorpora la reflexión contrafáctica como recurso didáctico lo proporciona la editorial norteamericana especializada en el ámbito de la educación The Center for Learning. Dentro de la sección editorial *Teachers Resources* y en la categoría *Social Studies*, la serie *World History* está integrada por cuatro guías de recursos destinadas a docentes de Historia que trabajan con alumnos ubicados entre los niveles 9 y 12 –el equivalente norteamericano de nuestros 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato–. De ellas, el volumen *World History, Book 2* incluye entre las actividades en el aula la fórmula «“What if” situations» y entre las técnicas para desarrollar un pensamiento crítico la categoría «Reinterpreting events in terms of what might have happened, and showing the possible effects on subsequent events» (Clark *et al.*, 2009: vii-xii)⁴, mientras que en *World History, Book 4*, la lección 40 y última ofrece bajo el título «Analysis» los elementos básicos de una unidad didáctica fundada exclusivamente en el recurso a la historia contrafáctica y entre cuyos objetivos se cuentan los de «formular hipótesis acerca de lo que la historia de la civilización podría haber sido si ciertos acontecimientos no hubiesen ocurrido o si se hubiesen producido bajo diferentes circunstancias» y «formular hipótesis acerca de si el mundo habría sido mejor, peor o igual si los acontecimientos hubiesen sucedido de un modo diferente» a partir de la cumplimentación de un cuestionario aplicable a cualquiera de los 22 escenarios alternativos sugeridos a continuación, los cuales se extienden desde la Grecia clásica hasta la Primera Guerra del Golfo (Kovacs *et al.*, 2004: 269)⁵.

Finalmente cabe destacar la colección *Turning Points. Actual and Alternate Histories*, integrada por seis volúmenes publicados por ABC-CLIO entre 2006 y 2008 y coordinados por Rodney P. Carlisle y J. Geoffrey Golson que abordan períodos muy determinados de la historia de los Estados Unidos –las culturas indígenas hasta la llegada de los europeos, la época colonial, la Guerra de Secesión, el período de la expansión, los movimientos sociales durante las décadas de 1960 y 1970 y la era Reagan desde la crisis de Irán hasta la guerra de Kosovo⁶– de manera que en todos los casos, y tras una breve introducción, se define un punto de inflexión a partir del cual

⁴ En la página web en la que la editorial informa sobre las características de *World History, Book 2* y bajo el epígrafe *Student Activities*, se indica de manera explícita las posibilidades que esta guía ofrece por lo que se refiere a la utilización didáctica de la historia alternativa: «Academic activities include reading, writing, questioning, charting and mapping, small- and large-group discussions, problem solving, student presentations, panels and debates, role-playing and simulations, and *addressing “what-if” situations*» (el subrayado es nuestro), <<http://www.centerforlearning.org/p-738-world-history-book-2.aspx>> [Consulta: mayo de 2014].

⁵ El equipo editorial sugiere como actividades de ampliación la consulta de la página web *Uchronia: The Alternate History List* (<<http://www.uchronia.net/>>) para que los alumnos puedan aplicar la reflexión contrafáctica a épocas y acontecimientos históricos distintos a los 22 ya propuestos, así como la audición de una parte del programa radiofónico *Talk of the Nation*, emitido el 6 de febrero de 2003 en la National Public Radio (NPR), en el que diferentes individuos a lo largo de la historia plantean la pregunta «¿qué hubiera pasado si...?» (Kovacs *et al.*, 2004: 269) y cuyo *podcast* puede descargarse de Internet en la dirección <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=980404>> [Consultas: mayo de 2014].

⁶ Títulos: *Native America from Prehistory to First Contact* (Santa Bárbara, 2006); *Colonial America from Settlement to the Revolution* (2006); *A House Divided during the Civil War Era* (2007); *Manifest Destiny and the Expansion of America* (2007); *America in Revolt during the 1960s and 1970s* (2008); y *The Reagan Era from the Iran Crisis to Kosovo* (2007).

los acontecimientos que conforman dicho período podrían haber sucedido de otro modo, se pasa a narrar la historia real y finalmente se plantea una alternativa contrafáctica, todo ello completado con un apartado dedicado a cuestiones objeto de debate y otro con bibliografía y lecturas recomendadas –incluyendo prensa y direcciones de Internet–. Concebidos por los editores «to complement the existing high-school curriculum», la abundancia de materiales contrasta, sin embargo, con la ausencia de propuestas didácticas, la escasez de mapas, el uso exclusivo de imágenes en blanco y negro y la rigidez de un esquema que contempla las diferentes propuestas contrafácticas desde una perspectiva tan incuestionable e inamovible como aquella con la que a menudo se contempla la historia real y que, en consecuencia, limita la creatividad del alumnado a la hora de elegir sus propios escenarios y devenires alternativos (Roberts, 2011: 118-119).

La historia contrafáctica desde el currículo: el modelo noruego

Pero los mejores ejemplos de la incorporación de la reflexión contrafáctica a los manuales de Historia no se sitúan en el ámbito anglosajón, sino que los proporciona un caso tan atípico como el desarrollado desde fechas recientes en Noruega. La reforma educativa que, a partir de 2006 y bajo el título «Promoción del Conocimiento» (*Kunnskapsløftet*), ha sido aplicada en este país en todos los niveles de la enseñanza incluye entre los objetivos del currículo de Ciencias Sociales para el área de Historia que al final del período de diez años que conforma la educación obligatoria el alumnado sea capaz de «encontrar ejemplos de eventos que han ayudado a dar forma a la actual Noruega y reflexionar sobre cómo la sociedad podría haber sido si estos acontecimientos se hubiesen desarrollado de un modo diferente»⁷. Por ello, el caso noruego constituye un modelo por lo que implica en tanto que reconocimiento oficial del valor didáctico que encierra la historia alternativa al presentar explícitamente el razonamiento contrafáctico en el texto que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje como un aspecto de las competencias que el alumno debe adquirir a lo largo del mismo y, por ende, que hallamos estrechamente ligado a la definición de la identidad nacional noruega.

Consecuencia de ello ha sido necesariamente la incorporación de la reflexión contrafáctica entre los recursos didácticos propuestos en los manuales escolares correspondientes a esta etapa educativa editados con posterioridad a la entrada en vigor del nuevo currículo. Y ése precisamente ha sido el objetivo de un reciente estudio académico que ha analizado cómo tres editoriales noruegas han llevado a cabo esa incorporación en el caso de los libros de texto de Historia utilizados en sus respectivos proyectos educativos durante los tres últimos cursos de la enseñanza obligatoria, esto

⁷ «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne finne eksempler på hendelser som har bidratt til å forme dagens Norge, og reflektere over hvordan samfunnet kunne ha blitt dersom disse hendelsene hadde forløpt annerledes» (*Kunnskapsløftet*, 2006: 86). Este objetivo permanece formulado en los mismos términos tras la revisión del currículo realizada en agosto de 2013; *vid.* la versión en inglés alojada en la web del Directorio para la Educación y la Formación (Ministerio de Educación e Investigación noruego): <<http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/>> [Consulta: mayo de 2014].

es, los cursos 8.º, 9.º y 10.º, que a su vez conforman el ciclo de Educación Secundaria Inferior, integrado por alumnos de entre 14 y 16 años (Bjerke-Hagen, 2011: 29-34):

1) La serie *Underveis* («En el camino»), editada por Gyldendal Norsk Forlag AS, introduce la reflexión contrafáctica únicamente en el manual de 8.º curso y tan sólo mediante dos ejercicios, ambos a propósito del tema de la unión política de Noruega y Suecia entre 1814 y 1905, de manera que, imaginando una hipotética continuidad de la unión de estos dos países más allá de 1905, el alumnado debe plantearse cuáles serían las semejanzas y las diferencias de ese devenir histórico alternativo respecto de la historia que conocemos y, en consecuencia, comparar el resultado con la realidad actual⁸. Sin embargo, posteriormente los manuales de 9.º y 10.º no incluyen ningún ejercicio de este tipo, razón por la cual la eficacia de esta práctica resulta muy limitada al quedar como un ejercicio aislado carente de continuidad.

2) La serie *Makt og menneske* («Poder y ser humano»), publicada por N. W. Damm & Søn, incluye, según Bjerke-Hagen, sendos ejercicios de carácter contrafáctico a propósito de Napoleón y de la Revolución Industrial en el manual de 8.º, cuatro sobre la Segunda Guerra Mundial en el de 9.º y seis sobre diversos temas en el de 10.º⁹. Sin embargo, la página web de Cappelen Damm –grupo editorial en el que desde 2007 se ha integrado N. W. Damm & Søn– incluye un documento propio relativo a la adquisición de competencias por parte del alumnado que, a propósito del libro de texto de 8.º curso, elige el episodio histórico de la aprobación de la Constitución noruega de 1814 como posible punto de partida para la reflexión contrafáctica, lo vincula con el cumplimiento del objetivo del currículo mencionado más arriba y sitúa de manera explícita la historia contrafáctica entre las destrezas propias de las ciencias históricas que el alumnado debe conquistar –junto con la causalidad y la empatía, entre otras– (*Makt og Menneske kompetansemal 13368*, 2008: 7-8). Y al consultar parcialmente la nueva edición del mismo manual de 8.º curso publicada bajo el título *Nye Makt og menneske* («Nuevo Poder y ser humano») en el presente año 2014 tras la revisión del currículo efectuada en agosto de 2013, hemos encontrado en la sección *Oppgaver* («Tareas») una propuesta de carácter contrafáctico en relación con las consecuencias que para diversos países, entre ellos Noruega, hubiese tenido una hipotética victoria de Napoleón en 1815 (Ingvaldsen y Kristensen, 2014: 85 [tarea 6]) y otra a propósito de la elaboración de la Constitución noruega de 1814 (*ibid.*: 127 [tarea 5]).

3) Finalmente, la serie *Kosmos* («Cosmos»), editada por Forlaget Fag og Kultur AS, incluye, según Bjerke-Hagen, una cuestión de carácter contrafáctico referida a la Revolución Francesa en el libro de texto de 8.º, cuatro relacionadas principalmente con la Segunda Guerra Mundial en el de 9.º y siete sobre diferentes temas en el de 10.º¹⁰.

⁸ Harald Skjønsberg (2006). *Underveis. Historie 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* [«En el camino. Historia 8. Ciencias sociales para escuelas secundarias»]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

⁹ Bjørn Ingvaldsen, Ingunn Kristensen (2006). *Makt og menneske. Historie 8* [«Poder y ser humano. Historia 8»]; *Id.* (2007). *Makt og menneske. Historie 9*; *Id.* (2008). *Makt og menneske. Historie 10*. Oslo: N. W. Damm & Søn.

¹⁰ John Harald Nomedal (2006). *Kosmos 8. Geografi, historie og samfunnsfag* [«Cosmos 8: geografía, historia y ciencias sociales»]; (2007). *Kosmos 9. Geografi, historie og samfunnsfag*; (2008). *Kosmos 10. Geografi, historie og samfunnsfag*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur AS. Ya en su edición de 1997, con

Sin embargo, habiendo tenido acceso a posteriores ediciones completas de esos mismos textos, hemos podido constatar la existencia de algunas diferencias respecto de lo apuntado por este autor. Ciertamente, el libro de texto de 8.º plantea a propósito de la Revolución Francesa qué hubiera pasado en el caso de que el Tercer Estado hubiese aceptado el sistema de votación tradicional (Nomedal, 2011⁷: 152 [cuestión 5]); en relación con la Segunda Guerra Mundial, el de 9.º propone que el alumnado discuta, por una parte, acerca de las consecuencias de una actitud más firme de Gran Bretaña y Francia ante Hitler en los años previos al estallido del conflicto (Nomedal, 2010⁶: 161 [cuestión 3]) y, por otra, acerca de la comparación entre la Europa actual y otra en la que Alemania hubiese ganado la guerra (*ibid.*: 166 [cuestión 4]); y el de 10.º propone discutir acerca de un Vietnam en el que no se produjo la intervención norteamericana (Nomedal, 2011⁶: 125 [cuestión 10]), una Europa del Este que no se benefició de la apertura iniciada por Gorbachov (*ibid.*: 130 [cuestión 7]) y una Europa sin Guerra Fría (*ibid.*: 131 [cuestión 13]). Pero, además, y siempre en la misma sección *Tenk selv* (“Piensa por ti mismo”), el volumen correspondiente al 9.º curso plantea la hipotética victoria de una propuesta republicana en el referéndum noruego de 1905 (Nomedal, 2010⁶: 106 [cuestión 9]), mientras que el de 10.º curso propone discutir acerca de las consecuencias que hubiesen tenido para Noruega por una parte el hecho de no haber descubierto petróleo en el Mar del Norte (Nomedal, 2011⁶: 210 [cuestión 11]), y, por otra, la incorporación a la Unión Europea como resultado del referéndum celebrado en 1994 (*ibid.*: 214 [cuestión 4]), todo lo cual delata una especial predilección por las cuestiones relacionadas con la historia del propio país que culmina cuando, en la última unidad de ese mismo volumen de 10.º curso y a propósito de la historia más reciente de Noruega, se pide al alumnado seleccionar los diez acontecimientos posteriores a 1945 que juzgue más importantes para la historia de Noruega y los tres de los últimos doscientos años que considere fundamentales para explicar la actual situación del país, razonar una y otra selección y reflexionar acerca de cuál habría sido el resultado si la evolución de los acontecimientos hubiese sido diferente en cada caso (*ibid.*: 222 [cuestiones 7 y 13]).

Dejando a un lado el limitado uso que la serie *Underveis* hace de la reflexión contrafáctica, tanto *Makt og menneske* como *Kosmos* incluyen este tipo de propuesta en los tres últimos cursos de la enseñanza obligatoria, comenzando muy prudentemente con uno o dos ejercicios en 8.º y aumentando progresivamente durante 9.º y, sobre todo, 10.º, y ello no sólo por lo que se refiere al número de cuestiones planteadas y, en particular, a las relacionadas con la historia del propio país –que a menudo convierten el ejercicio en una (re)definición de la propia identidad histórica–, sino también porque su dificultad y complejidad crecientes exigen al estudiante un mayor conocimiento de los acontecimientos y de los procesos históricos, dan pie a la profundización en las connotaciones éticas que se derivan de cada una de las alternativas propuestas e impulsan tanto la creatividad del alumnado –que genera tantas de estas últimas como individuos puedan participar en el ejercicio– como su

anterioridad a la introducción del nuevo currículo, el libro de texto de 10.º curso incluía un ejercicio de tipo contrafáctico a propósito de la denominada «Crisis de los Misiles» de Cuba como posible origen de una Tercera Guerra Mundial.

capacidad para argumentar el planteamiento, desarrollo y resultado de cada una de ellas.

Conclusión: pautas para un uso didáctico de la historia alternativa en los libros de texto

Nada nuevo descubrimos al apuntar que, por lo que se refiere al uso didáctico de la historia contrafáctica, en España todavía nos encontramos en esa etapa inicial marcada por iniciativas diversas desarrolladas a título individual por docentes voluntariosos. Pero no es menos cierto que, desde fechas muy recientes, el tema ha saltado al escenario en ámbitos tan diversos como la didáctica del patrimonio (Besolí, 2002: 104), los juegos de simulación (Rivero, 2011: 188-189), el uso didáctico de la historiografía (Velasco, 2011: 10) y el estímulo del alumnado con altas capacidades (López Garzón, 2012: 177-178) y evidenciado su utilidad como instrumento para la educación democrática por cuanto la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo hacen del futuro un conjunto de posibilidades (Santisteban, 2010: 48-49), como herramienta con la que reforzar el aprendizaje del método científico y comprender mejor los procesos de cambio y permanencia de los que resultan las sociedades actuales (Miralles, Molina y Ortuño, 2011: 105-106) y como estímulo de procesos de reflexión sobre pasado, presente y futuro en relación con el concepto de causalidad histórica que, en última instancia, permiten valorar mucho más cuidadosamente las decisiones que adoptamos en nuestra existencia cotidiana (Feliu y Hernández Cardona, 2011: 113-114).

Por todo ello consideramos especialmente recomendable que, al igual que en los casos repasados más arriba, el interés y el reconocimiento hacia la utilidad didáctica de la reflexión contrafáctica impulsen su incorporación a los libros de texto de Historia. Y a la vista de las ediciones de este tipo publicadas por norteamericanos y noruegos anteriormente examinadas, desde aquí proponemos una serie de pautas que puedan servir para trabajar este tipo de aproximación con el alumnado desde el propio libro de texto y conforme a competencias clave para el aprendizaje permanente definidas en el marco educativo europeo como la comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras, la competencia digital, las competencias sociales y cívicas y la conciencia y la expresión culturales¹¹.

En primer lugar, cualquier ejercicio de este tipo debe ser planteado como una actividad destinada a la consolidación de los conocimientos adquiridos. Para atraer la atención del alumnado puede resultar muy efectista comenzar la unidad didáctica de la Segunda Guerra Mundial con la frase «La victoria de la Alemania nazi sobre Europa en 1945...», pero ese efecto sólo es tal si el auditorio conoce la historia real, en última instancia efectista no es lo mismo que eficaz y, lo más importante, la finalidad de una herramienta didáctica es facilitar el aprendizaje, no llevar a la confusión. Por ello, constituye un requisito imprescindible la necesidad de que el alumnado conozca «la

¹¹ Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

historia que fue» antes de abordar «la historia que pudo ser», precisamente porque el objetivo de abordar esta última es conocer mejor la primera.

Como se ha ido observando en los casos analizados en las páginas anteriores, no son necesarios grandes esfuerzos materiales en la edición de un libro de texto para plantear una reflexión contrafáctica: basta con formular una pregunta. Partiendo exclusivamente de los conocimientos adquiridos por el alumnado en relación con un acontecimiento, un proceso o un personaje históricos, el objetivo de plantear esa cuestión será impulsar al alumnado a reflexionar, a elaborar una historia alternativa basada en la historia real y necesariamente verosímil y a defender con argumentos las posibilidades de que la historia hubiese recorrido ese otro camino. Este proceso requiere del alumnado una fase inicial centrada en el trabajo específico con fuentes históricas al desarrollar una labor procedimental de gran utilidad didáctica que le impulsa a compilar, clasificar, cotejar, extraer y sintetizar información a partir de fuentes de muy diversa naturaleza pero generalmente accesibles a través de Internet (Trepal, 2009⁶), lo que contribuye a desarrollar la competencia digital y el pensamiento creativo. Aun cuando el punto de partida es tan aparentemente sencillo como una simple pregunta, la realización de este ejercicio da pie a la utilización de técnicas y formatos tan dinámicos y diferentes como los apuntados más arriba a propósito de ciertas experiencias de aula (Roberts, 2011), los cuales, además, coinciden con los utilizados para desarrollar el aprendizaje de la historia real hasta aprender a «pensar históricamente» (Murphy, 2011: 121).

Paralelamente a la creación de materiales en formatos muy diversos por parte del alumnado, éste puede asimismo tomar contacto con otros materiales producto asimismo de la reflexión contrafáctica que, preexistentes o elaborados para la ocasión, y reproducidos en el mismo libro de texto, en un CD-Rom anexo o en una página web asociada a la publicación –de cuyo mantenimiento y actualización sea responsable la editorial– pueden presentarse en formatos igualmente variados e incluir fuentes históricas como el texto de Tito Livio al que aludíamos al comienzo del presente estudio, ensayos de carácter historiográfico como el de Arnold J. Toynbee (1969) a propósito de un Alejandro Magno cuya existencia se habría prolongado más allá de los 36 años o relatos de ficción como aquel en el que Nilo M.^ª Fabra (1883 a y b) contemplaba la evolución de una España en la que no llegó a reinar la dinastía de los Austria, pero también imágenes retocadas digitalmente, mapas y líneas de tiempo propios de contextos históricos alternativos –presentes en numerosas obras de este tipo, tanto académicas como ficcionales–, fragmentos audiovisuales de obras cinematográficas y televisivas que adoptan la forma de falsos documentales (Pelegrín, 2013) e incluso cómics –así las dos primeras páginas de cada uno de los siete volúmenes que componen la reciente serie *WW2.2. La otra guerra mundial*–, cuyo análisis permitirá al alumnado valorar el grado de verosimilitud de las alternativas propuestas y, en última instancia, conocer mejor la historia real.

Tanto si el alumnado redacta sus propios materiales como si analiza de manera crítica otros que le son presentados, y lo mismo si lo hace individualmente que de manera colaborativa, el resultado de su trabajo deberá ser expuesto oralmente ante el resto de la clase con vistas al desarrollo de un posterior debate. En este sentido, si se

hallan bien argumentadas, todas las alternativas propuestas deberían resultar verosímiles, lo que contribuirá a enriquecer el aprendizaje del conjunto del alumnado.

De igual modo, cada exposición puede servirse de diferentes herramientas y formatos, pero resulta igualmente válido proponer un modelo único de ejercicio al que todos deban ajustarse, como podría ser una presentación multimedia integrada por un número determinado de diapositivas en las que se muestre una versión alternativa de determinados sucesos mediante la incorporación de fuentes históricas reales y fuentes inventadas por el alumnado para la ocasión y se valoren las consecuencias derivadas de ese cambio histórico tanto en un plazo cronológicamente inmediato al momento histórico seleccionado como posteriormente en nuestro propio presente (Ferlazzo, 2011, con enlaces a las actividades diseñadas por Carla Federman para el curso de *Advanced Placement United States History* y por Diana Laufenberg en su proyecto *What If? History Project*).

Precisamente esta última cuestión merece, en nuestra opinión, un tratamiento más detenido. La elección del tema objeto de reflexión en el ejercicio contrafáctico se revela como un elemento fundamental para conseguir la implicación del alumnado en la actividad por cuanto éste puede sentirse más motivado al trabajar con contextos históricos cuya proximidad en términos cronológicos y geográficos permite identificar más fácilmente las repercusiones que sobre el presente tienen los cambios históricos introducidos en las propuestas alternativas. Esta proximidad constituye un vínculo entre el alumno y el objeto de su estudio que a menudo se halla estrechamente asociado a su propio sentimiento identitario y a su protagonismo y responsabilidad como individuo en el momento histórico que le ha tocado vivir¹². Ya observamos cómo el currículo noruego producto de la reforma educativa de 2006 vinculaba de manera explícita la reflexión contrafáctica con la realidad del país en el momento presente y el devenir histórico que ha conducido hasta ese presente, y hasta qué punto en los libros de texto que han tomado como referencia dicha directiva la aproximación contrafáctica es planteada mayoritariamente en momentos clave de la historia de Noruega. En este sentido, el currículo tiene como prioridad que al final de la enseñanza obligatoria todos los alumnos, tanto si continúan sus estudios como si no lo hacen, no sólo conozcan cómo es el país en el que viven y de qué modo el devenir histórico ha conducido hasta ese resultado, sino también que sean capaces de valorar hasta qué punto ese resultado podría haber sido diferente. Pero, más allá del texto escrito, lo que la legislación educativa se propone es definir una identidad histórica –y, en consecuencia, nacional–, la de una democracia europea que, si miramos hacia atrás en el tiempo, apenas cuenta con un siglo de existencia independiente en la vieja Europa, y que, mirando hacia el futuro, no duda en rechazar reiteradamente su incorporación a

¹² La importancia del componente identitario se reveló de manera inequívoca durante la realización de una experiencia de aula centrada en el desarrollo de un planteamiento contrafáctico mediante el uso del videojuego *Civilization III* entre alumnos repetidores escasamente motivados y mayoritariamente afroamericanos de un curso sobre culturas del mundo impartido en una *High School* norteamericana en 2004, los cuales sólo mostraron interés por la actividad cuando al cuarto día fueron conscientes de que el videojuego les permitía reescribir la historia y el propio docente les sugirió utilizarlo para crear una América colonizada por africanos (Squire y Barab, 2004). Vid. asimismo Rodwell (2013), 99-116.

la Unión Europea. Y una identidad que al convertirse en objeto de aproximaciones alternativas no hace sino quedar reforzada en los términos dictados por la historia real.

Más allá de este caso concreto pero de un modo similar, la práctica de la reflexión contrafáctica en el ámbito de la didáctica de la Historia debe fijarse como objetivo que el alumnado, haciendo suyo el legado que le sitúa en el momento histórico representado por su presente, se sienta no sólo protagonista de ese presente, sino también responsable del mismo para con el futuro. El conocimiento de la historia que fue, enriquecido por la consciencia de lo que pudo ser, constituye, en suma, un saber fundamentado en la comprensión crítica del presente.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2013). *WW2.2. La otra guerra mundial*. Madrid: Diábolo Ediciones (ed. orig. París, 2013).

Besolí, A. (2002). L'ús de les tecnologies audiovisuals com a recurs didàctic en museus d'història i espais de presentació del patrimoni. *Temps d'educació* (26), 99-115.

Bjerke-Hagen, M. (2011). *Kontrafaktisk historie i undervisning: nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?* [La historia contrafáctica en la enseñanza: ¿método de enseñanza útil o puro pasatiempo?, en noruego] (Trabajo de Fin de Máster en Historia). Tromsø: Universitetet i Tromsø. <<http://munin.uit.no/handle/10037/3489>> [Consulta: mayo de 2014].

Carlisle, R. P. y Golson, J. G. (2006 a). *Native America from Prehistory to First Contact*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.

— (2006 b). *Colonial America from Settlement to the Revolution*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.

— (2008). *America in Revolt during the 1960s and 1970s*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.

Clark, E., Lane, J. W., Miltner, R. y Warren, M. J. (2009). *World History, Book 2. Renaissance in the East – The Industrial Revolution*. Westlake: The Center for Learning <<http://www.centerforlearning.org/c-56-world-history.aspx>> [Consulta: mayo de 2014].

Dumas, W. (1969). Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea. *Social Education* (33.1), 54-55.

Fabra, N. M.^a (1883 a y b). Cuatro siglos de buen gobierno (novela de la Edad Moderna), I y II, *La Ilustración española y americana*, año XXVII, números XLIV (30 de noviembre, 311-314) y XLV (8 de diciembre, 338-339). Accesible en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España: <<http://hemerotecadigital.bne.es>> [Consulta: mayo de 2014].

Ferlazzo, L. (2011). *The Best Resources For Teaching «What If?» History Lessons*: <<http://larryferlazzo.edublogs.org/2012/05/19/the-best-resources-for-teaching-what-if-history-lessons/>> [Consulta: mayo de 2014].

Giacomo, R. Di (2009²). *Short Role-playing Simulations for Middle School World History*. San José: Magnifico Publications (ed. orig. 2006).

— (2011). *Short Role-playing Simulations for Early U.S. History*. San José: Magnifico Publications.

— (2011^{5a}). *Short Role-playing Simulations for U.S. History Classrooms*. San José: Magnifico Publications (ed. orig. 1999).

— (2011^{5b}). *Short Role-playing Simulations for World History Classrooms*. San José: Magnifico Publications (ed. orig. 1999).

Gibson, C. A. (2004). Learning Greek History in the Ancient Classroom: the Evidence of the Treatises on Progymnasmata. *Classical Philology* (99), 103-129.

Gini-Newman, G. (2004). Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part II. *Rapport. Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association* (17): <http://ohassta.org/adobefiles/rap_Counterfactual%20HistoryRapport%20Article%20Part%202.pdf> [Consulta: mayo de 2014].

Groot, J. De (2009). *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Abingdon: Routledge.

Ingvaldsen, B. y Kristensen, I. (2008³). *Makt og menneske. Historie 8*. Oslo: N. W. Damm & Søn (ed. orig. 2006): Muestra parcial en <http://issuu.com/cdundervisning/docs/m_mhistorie8_blabok?mode=embed&layout=> [Consulta: mayo de 2014].

— (2014). *Nye Makt og menneske. Historie 8*. Oslo: Cappelen Damm. Muestra parcial en <http://issuu.com/cdundervisning/docs/nyem_m_historie_blaibok?e=1791132/7165600> [Consulta: mayo de 2014].

Jensen, B. E. (2005). Counterfactual History and its Educational Potential. En P. Kemp (ed.), *History in Education: Proceedings from the Conference History in Education (Danish University of Education, 24-25 March 2004)* (151-158). Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Korte, B. y Paletschek, S. (2009). Geschichte in populären Medien und Genres: Vom Historischen Roman zum Computerspiel. En Ead. (eds.), *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres* (9-60). Bielefeld: Transcript Verlag.

Kovacs, M. A., Lambert K. S. y Lane J. W. (2004). *World History, Book 4. Post-World War II – Present*. Westlake: The Center for Learning <<http://www.centerforlearning.org/p-741-world-history-book-4.aspx>> [Consulta: mayo de 2014].

Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring [Promoción del Conocimiento. Currículo para educación primaria y secundaria, en noruego] (2006). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. <<http://www.ungeogrus.no/PageFiles/39/Kunnskapsloftet.pdf>> [Consulta: mayo de 2014].

Ligeti, D. Á. (2008). The Role of Alexander the Great in Livy's Historiography. *Acta Antiqua* (48), 247-251.

López Garzón, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.

Makt og Menneske kompetansemål 13368 (2008): <https://www.cappelendammundervisning.no/asset/PROJECT/MISCELLANEOUS/Makt%20og%20Menneske%20kompetansemal_13368.doc?ts=1369912581000> [Consulta: mayo de 2014].

McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher* (40.2), 203-218.

Morello, R. (2002). Livy's Alexander Digression (9.17-19): Counterfactuals and Apologetics. *The Journal of Roman Studies* (92), 62-85.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar Historia. Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó (ed. orig. 2007).

Nomedal, J. H. (2011⁷). *Kosmos 8. Geografi, historie og samfunnsfag*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur AS (ed. orig. 2006): <<http://capellamedia.ipapercms.dk/Fagbokforlaget/FagbokforlagetU/Kosmos8hele/?Page=2>> [Consulta: mayo de 2014].

— (2010⁸). *Kosmos 9. Geografi, historie og samfunnsfag*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur AS (ed. orig. 2007): <<http://capellamedia.ipapercms.dk/Fagbokforlaget/FagbokforlagetU/Kosmos9hele/?Page=2>> [Consulta: mayo de 2014].

— (2011⁹). *Kosmos 10. Geografi, historie og samfunnsfag*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur AS (ed. orig. 2008): <<http://capellamedia.ipapercms.dk/Fagbokforlaget/FagbokforlagetU/Kosmos10hele/?Page=2>> [Consulta: mayo de 2014].

Pelegrín, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Clío. History and History Teaching* (36): <<http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>>. [Consulta: mayo de 2014].

— (2013). Entre la realidad y la ficción. Posibilidades didácticas del falso documental en el aula de Historia. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y Á. Cascajero (eds.), *XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social (Guadalajara, 2013)* (491-498). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

— (en prensa). Historia contrafáctica y didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (en prensa).

Rivero, P. (2011). Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (185-202). Barcelona: Graó.

Roberts, S. L. (2011). Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies*, (102.3), 117-123.

Rodwell, G. (2013). *Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction*. Adelaida: The University of Adelaide Press.

Rosenfeld, G. D. (2005). *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism*. Cambridge - Nueva York: Cambridge University Press.

Spina, L. (2010). La storia riscritta: origine antiche dell'Ucronia? *Quaderni di Storia* (72), 197-220.

Squire, K. y Barab, S. (2004). Replaying history: engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games. En *Proceedings of the 6th International Conference On Learning Sciences* (505-512). Santa Mónica: University of California: <<http://www.citeulike.org/user/jonas28/article/1086172>> [Consulta: mayo de 2014].

Teón. Hermógenes. Aftonio (1991). *Ejercicios de retórica*. Madrid: Gredos. Traducción de M.^a D. Reche Martínez.

Tito Livio (1990). *Historia de Roma desde su fundación. Libros VIII-X*. Madrid: Gredos. Traducción de J. A. Villar.

Toynbee, A. J. (1969). If Alexander the Great had lived on. En *Id., Some Problems in Greek History* (441-486). Oxford: Oxford University Press.

Trepat, C.-A. (2009⁶). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó - ICE (Universitat de Barcelona) (ed. orig. 1995).

Velasco, L. (2011). La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea. *Clío. History and History Teaching* (37): <<http://clio.rediris.es/n37/articulos/velasco.pdf>> [Consulta: mayo de 2014].