

Aspectos didácticos de la enseñanza de la Historia de la Iglesia

LUIS GUTIERREZ MARTINEZ-CONDE

I. Lecciones de las Historias

«Por la historia se sabe lo que ha ocurrido en cada país y cómo fueron sus reyes, sus gobernantes y sus personajes más ilustres... La historia hace relación de las guerras, de las hazañas extraordinarias, de las aventuras fantásticas, de los viajes y de las exploraciones arriesgadas». (Manual de Historia de España. Primer grado. Instituto de España, 1939).

Nos interesamos por el papel ocupado por los dos componentes fundamentales del pensamiento histórico:

1. El dominio de unas reglas (habilidades metódicas).
2. La ordenación y explicación de los hechos (entramado conceptual).

1.1. *De la memoria a la construcción*

En los *diversos modelos didácticos*, en Historia, no siempre se ha distinguido entre procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

La enseñanza tradicional, con su apuesta por *el aprendizaje memorístico*, optaba por una teoría del aprendizaje consistente en «almacenar conocimientos» (la erudición como fin) y por una estrategia de enseñanza consistente en «yuxtaponer datos» (la lista de los reyes godos, por ejemplo). Su afán es culturizador y moralizador.

Abandonada la historia narrativa o factual, se pasa a la *explicativa y conceptual*. La estrategia de aprendizaje seguía siendo la misma, edulcorada. Y la teoría del aprendizaje cambiaba sólo terminológicamente. El objeto de aprendizaje seguía estando «fuera del alumno»; los programas de aprendizaje podían compararse con fotocopias reducidas de los universitarios y su organización era cronológico-temática.

La *enseñanza por descubrimiento* supone una modificación de la concepción de la función de la enseñanza y, muy concretamente, de la de la Historia. Nos interesa desde el presente.

Estamos ante la llamada «enseñanza activa», cuya concreción más notoria, en nuestro ámbito, es el Proyecto Historia 13-16. De origen inglés, se ha utilizado mucho en nuestro país durante la última década. Su clave metodológica consiste en proponer la investigación histórica como modo de aprendizaje rompiendo la estructura cronológica tradicional del currículo. Diferencia en el mismo cinco partes:

- 1.^a) ¿Qué es la Historia? (de carácter introductorio).
- 2.^a) Estudios de Historia Universal Contemporánea (insistiendo en la génesis de los asuntos tratados).
- 3.^a) Estudio en profundidad de algún período pasado.
- 4.^a) Estudio en desarrollo de algún tema (monográfico) y
- 5.^a) La Historia que nos rodea (aplicación al entorno de los conocimientos diacrónicos y generales adquiridos).

No insiste en la situación psicopedagógica de los destinatarios y, generalmente, el profesorado carece de capacitación para realizarlo.

La propuesta más reciente es *la enseñanza por exposición*; esto es: *el aprendizaje reconstructivo*. Parte de la crítica de los reduccionismos de los otros modelos. Pretende tener en cuenta «lo que sucede dentro y fuera del alumno». POZO, ASENSIO y CARRETERO (1989), que son sus defensores, afirman «... que para que la Historia pueda ayudar al alumno a entender el mundo social que le rodea es necesario que su enseñanza se apoye tanto en la estructura disciplinar de la propia Historia como en procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumno para su aprendizaje, sin menospreciar ninguno de los dos aspectos». Su «diseño vertical en el área de Historia» (para primaria y secundaria) consta de tres fases o etapas principales:

- 1.^a) Adquisición de habilidades metódicas e instrumentos de análisis e inferencia propios de la Historia.
- 2.^a) Acercamiento a sus grandes núcleos conceptuales.
- 3.^a) Organización cronológica-temática más parecida a la existente en la actualidad.

Los modelos descritos pueden proporcionarnos sugerencias sobre qué Historia enseñar. Dependerá de nosotros qué Historia Eclesiástica (en adelante HE) enseñar. Ahora bien, tendremos que decidir qué enseñar de la HE. Veamos lo que muestran las publicaciones de los últimos años. Resaltaremos su objeto y temática central y la estructuración cronológica y ámbitos espaciales abordados.

1.2. Historiografía conciliar

FLICHE/MARTIN (1952) pretendieron, al iniciar la más amplia HE actual (más de treinta volúmenes), «... dar una idea lo más exacta y completa posible de las diferentes actividades de la Iglesia a través de los tiempos y en no omitir ningún aspecto esencial». No querían limitarse a la historia externa de la Iglesia («relaciones con los Estados y sociedades organizadas») y llaman la atención sobre «la íntima trabazón que ha existido en todo momento entre el dogma y la moral, de una parte, y la realidad político-económico-social, de otra. Dedicamos un par de

volúmenes a las Iglesias Orientales separadas y a las Protestantes. Igualmente, fuera del texto de cada volumen —en apéndices—, abordan cuestiones referidas a la HE de España (en la edición española). Destaca el amplio tratamiento de la época medieval (cf. Gráfico 1).

La HE «no es una tienda de antigüedades». Su objeto es «... el crecimiento, en el tiempo y en el espacio, de la institución de Cristo que lleva su nombre». H. JEDIN (1962), que es quien esto opina, recuerda que el concepto que se tenga de lo que es la Iglesia es decisivo para la inteligencia y finalidad de la Historia que de ella se haga. Su valor para la educación religiosa «... radica en que descubre la rica gama de posibilidades de existencia cristiana, y se enfrenta con lo humano en la Iglesia... Ahora bien este fin sólo puede alcanzarse si... se expone en su totalidad». Aunque critica el «actualismo» didáctico, reconoce que del presente «llegan constantemente interrogantes» (un concilio ecuménico o el movimiento ecuménico, en su caso). Presta gran atención a la «historia interna» y a las distintas situaciones nacionales. Como vemos en el Gráfico 1, hay un gran equilibrio en el tratamiento dado a las distintas épocas. La periodización en que se basa es interesante por referirse también a lo espacial (págs. 34-36):

- A. «Propagación y desenvolvimiento... en el espacio helenístico-romano».
- B. La Iglesia «como... principio vital de la comunidad de pueblos cristianos de Occidente (700-1300).
- C. «La disolución del cosmos cristiano occidental, reformas y reforma, transición a la evangelización universal (ss. XIV-XVIII)».
- D. La Iglesia universal en la era industrial (ss. XIX y XX).

Más pesimista, R. AUBERT (1964) parte de la necesidad de pasar del protagonismo del «... cuadrilátero Viena-Bruselas-Cádiz-Nápoles, ...» al de los mundos germánico y anglosajón, eslavo y oriental y de las «jóvenes iglesias» adultas en el s. XX. Ahora el equilibrio (cf. Gráfico 1) se rompe a favor de la historia contemporánea (un 50 % más que la medieval). Y aboga por la

necesidad de ocuparse —«en una generosa proporción»— del laico en la HE. De tal manera que, si no tomara suficientemente en cuenta al Pueblo de Dios, «no sería una verdadera HE». En la disyunción historia externa-historia interna, propone mostrar el nuevo conocimiento y amor cristiano, si se manifestó hacia afuera y, por lo tanto, es históricamente observable. Otra contribución «conciliar» es su preocupación por la Unidad de la Iglesia: le dedica más de medio prólogo y pide la sustitución del «punto de vista estrictamente confesional» por un «punto de vista ecuménico».

1.3. *Realizaciones de los ochenta*

La década de los ochenta comienza, historiográficamente hablando, con un proyecto de la Société D'Histoire Chrétienne titulado *2.000 años de Cristianismo* (1979). Consta de treinta dossiers agrupados en diez volúmenes. Cada uno se compone de dos partes: AYER y HOY. Pretenden «... abordar los grandes momentos o temas clave de la historia cristiana». Ayer: las grandes etapas del Cristianismo y los grandes problemas de la vida del cristiano; las iniciativas y decisiones de los responsables y las creencias y prácticas del Pueblo de Dios. Hoy: cuestiones palpitantes de la actualidad cristiana y sus relaciones con la Historia. Continuando la tendencia ya detectada, dedica tanto espacio a la Historia contemporánea como a la antigua y medieval juntas. Hay que resaltar su esfuerzo visual y la incorporación sistemática de gráficos, esquemas, cronologías, documentos, etc. Muy útil didácticamente.

Al menos una referencia merece la *Historia del Cristianismo en América Latina* de H-J. PRIEN (1982). Pretende «superar una perspectiva histórica euro-céntrica» y tener en cuenta la historia en su conjunto, situando la HE «en el campo de las tensiones de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales de las diferentes épocas». Parte de una «apertura ecuménica» y trata de «... seguir la trayectoria y la influencia del evangelio en la HE y la sociedad».

En 1984 aparece *Para leer la HE*, en dos volúmenes. Se presenta como una guía «... para recorrer la HE en busca de una respuesta a la cuestión: ¿en qué consiste ser cristiano?» Quiere conocer «... la manera cómo vino Jesús hasta nosotros. Es decir, el paso del evangelio por culturas e institución», no buscando «... en la HE recetas directamente aplicables...».

«La HE nos hace compartir... la experiencia que los cristianos han tenido de Jesús en el curso de los siglos y ensanchar la nuestra... Nos hace descubrir las aportaciones sucesivas de las diversas épocas en nuestra existencia cristiana de hoy». Esta obra constituye en España una gran novedad por la gran cantidad de textos históricos que incluye. En cuanto a tratamiento de los distintos períodos históricos, también llama la atención la amplitud dada a la historia contemporánea (cf. Gráfico 1). Es el trabajo de J. COMBY.

G. ALBERIGO (1986) se replantea la situación historiográfica en Europa. Constata unas tensiones dinámicas que podemos tener en cuenta a la hora de nuestras programaciones:

- la dialéctica entre historia general e historias locales
- la relación inexcusable entre historia interna de la Iglesia e historia de la presencia cristiana en la sociedad
- el paso de una acepción confesional de la HE a otra ecuménica y, verdaderamente, católica
- la necesidad de romper la marginación de las pequeñas iglesias (la Armenia, por ejemplo), corrientes heréticas y minorías, en general
- la pervivencia del eurocentrismo: la historia de Europa no es y no debe ser «centro y paradigma de la HE universal»
- la complementariedad de la eclosión «regional» de la historiografía con lo anteriormente dicho.

El máximo actualismo lo alcanzan H. CHADWICK y J. EVANS al dedicar el 44 % de su trabajo a la Historia contemporánea. Pero su gran novedad es, quizá, la importancia concedida a las iglesias locales (oriental, norteamericana, africana o asiática), junto a la diversificación temática: «... especial énfasis en la icono-

grafía, el arte cristiano, las Cruzadas, la música sacra, ser un peregrino ...».

II. Nuestros destinatarios

No es lo mismo enseñar en un jardín de infancia que en un curso de doctorado. Tampoco en un cursillo de actualización del personal de una multinacional, que en una catequesis de preadolescentes. Demasiado obvio. Probablemente tengamos claro la importancia del nivel intelectual y de instrucción. Incluso la diferencia de intereses, motivaciones..., aun en un mismo grupo ávido de conocer la HE. Somos sensibles a que se trate de trabajadores del campo, de Marinaleda o de empleados de banca, de Santander. Pero es preciso llamar la atención sobre las diferencias que, tanto sobre los contenidos como sobre las estrategias, pueden tener las edades de aquellos que quieren o necesitan conocer la HE. Sin pretender hacer ninguna teoría de las «generaciones», desde la situación histórica española de finales del s. XX parece posible —y conveniente— diferenciar, al menos, los siguientes grupos:

- A. de más de 68 años,
- B. de menos de 23 años,
- C. de 40 a 50 años.

Los componentes del grupo A, nacidos antes de 1923 (comienzo de la dictadura de Primo de Rivera), han vivido conscientemente la II República, la Guerra Civil y el Nacionalcatolicismo. Puede suponerseles representantes de una alfabetización modelo Moyano. Los integrantes del grupo B, nacidos después de 1968, constituyen una generación «religiosamente» postconciliar, se han incorporado al sistema democrático ya en rodaje y se han educado conforme a la Ley General de Educación (EGB, BUP y FP). Más indeterminado es el grupo C. Nacidos en la década de los cuarenta, les ha tocado vivir el ambiente concordatario, el turismo y «desarrollo» en general de los sesenta y la crisis conciliar y transición política. Son los protagonistas actuales y su educación ha sido inadecuada cuando no traumática.

No podemos concretar estrategias didácticas para cada grupo. Haremos dos bloques de propuestas para adolescentes y adultos (no en sentido cronológico). En muchos casos podrán intercambiarse o alternarse. Únicamente la captación del espacio y tiempo históricos parecen especialmente destinados a adultos y adolescentes. En todo caso hay que tener en cuenta algunos aspectos:

Cuando se trate de un grupo de alumnos adultos:

- 1.º) La posible heterogeneidad en el nivel de los conocimientos, generales, y sobre la Iglesia y su Historia.
- 2.º) La existencia o no de un denominador común respecto a las expectativas o necesidades.
- 3.º) La interacción entre los elementos docente y discente. La Historia oral puede descubrir que a quien menos saber se le suponga sea quien más tenga que decir.

Cuando se trate de un grupo de alumnos adolescentes:

- 1.º) La evolución de las respuestas «descriptivas» a las «explicativas».
- 2.º) La concreción y materialización, en lo posible, de las experiencias históricas.
- 3.º) La preferencia por lo lúdico ante lo costoso. Los juegos de simulación pueden «enganchan» a los más jóvenes y «presentarles» la viveza de la Historia.

2.1. *De la cronología al Tiempo Histórico*

Pese a la tendencia actual que resta importancia a las fechas en Historia, una buena parte de los profesores estará de acuerdo, al menos, en que:

- ayudan a situar temporalmente acontecimientos y procesos en el conjunto que es la Historia
- constituyen, algunas, auténticos hitos que el alumno debe conocer por sí mismas.

No hay que insistir en la importancia que tiene que alumnos de HE «sepan» que el medievo duró algo más de medio siglo o que San Agustín precedió a Lutero y éste a Trento. Lo mismo podemos decir de las secuencias, como, por ejemplo, las de los años 311-313-325 ó 373-381-391 o la de las realidades históricas Benito de Nursia-Benedictinos-Cluny-San Bernardo-Cistercienses.

En todo caso el objetivo ha de ser la conceptualización y razonamiento temporales. MONTAGERO (1984) distingue cinco nociones diferentes que son otras tantas tareas:

- a) el orden de las sucesiones temporales;
- b) las duraciones o intervalos históricos;
- c) la irreversibilidad;
- d) el ciclo;
- e) el horizonte temporal.

Las conclusiones de las investigaciones empíricas de ASENSIO, CARRETERO y POZO (1989), en orden al aprendizaje del tiempo histórico, son:

- «... el carácter constructivo del acceso a... las representaciones» del tiempo histórico
- que «... el mero desarrollo psicológico no asegura unos niveles adecuados de comprensión de las diferentes nociones temporales».

Comprobaron también «... que la representación de los diferentes sistemas y subsistemas que componen el tiempo histórico es fundamental para su comprensión». Avanzan, como hipótesis, «... que el acceso a la representación temporal puede seguir los mismos pasos estructurales que el acceso a la representación espacial» (véase, más adelante, «De la localización espacial al comentario»).

Dos libros pueden resultar útiles para la realización de «mapas temporales» por los alumnos: el *Manual de HE* de Jesús ALVAREZ GOMEZ, Publ. Claretianas, Madrid, 1987, 5.^a, 324 págs.

Es un auténtico arsenal de datos presentados temáticamente (constitución de la Iglesia; culto, liturgia; disciplina; ciencia eclesíastica; herejías; expansión misionera; vida religiosa; etc.), pero estructurados cronológicamente. El otro libro es el *Atlas Histórico Mundial* de Hermann KINDER y Werner HILGEMANN, 2 vols., Ed. ISTMO, Madrid, 1970, 311 y 358 págs.

Dos ejercicios introductorios pueden consistir en:

1. que el alumno ordene, según criterios cronológicos, de más antiguo a más moderno, una serie de personajes históricos
2. que el alumno ordene una serie de acontecimientos o fenómenos históricos, que se le presentan desordenados.

2.2. De la localización espacial al comentario

Los adultos, al diseñar un mapa espacial de una ciudad que nos es desconocida, parece ser que seguimos los mismos pasos que el niño en su acceso a la representación espacial:

- 1.º) El niño aprende que existen unos lugares en el espacio, diferentes a otros y distanciados entre sí.
- 2.º) Los conexiona, estableciendo «trayectos» o «recorridos».
- 3.º) Compara trayectos, los entiende e inventa trayectos nuevos, conocidos o no.

Esta hipótesis tiene particular importancia para el planteamiento de estrategias de aprendizaje. El dominio del espacio histórico por el adulto es tan importante como el del tiempo histórico por el adolescente. Y no debemos suponerlo.

Sí hay que suponer, en cambio, conocimientos históricos. Trabajar con el concepto espacial «... entraña comparación, comprensión, análisis, capacidad sintética y valorativa, ...», como dice A. UBIETO (1987), al que seguiremos en este apartado.

Dado que el objeto del comentario de un mapa es «hacer pensar, reflexionar y trabajar a la mente», y que se trata de adultos,

es claro que hay que evitar los esquemas rígidos y los modelos muy elaborados.

¿Qué hacer ante un mapa histórico? ¿Para qué puede utilizarse? Según UBIETO, «abordar un mapa desde el punto de vista de su explotación didáctica consiste en descubrirlo, leerlo y comentarlo, tres fases distintas y diferenciadas, con objetivos diferentes cada una de ellas y con una relación entre sí no necesariamente vinculante»⁸¹. En síntesis:

- a) *Descubrir un mapa*: se trata de «... indagar cuanto sea posible sobre el escenario, el rotulado, la cronología, los símbolos, el movimiento, la profundidad, los signos especiales y la temática del mapa...»⁸⁹. Una vez centrados estaremos preparados para «leer» el mapa.
- b) *Leer un mapa*: se trata de «... poner en relación clave, título y contenido interno...»⁹⁷, mediante preguntas referidas a los elementos descubiertos previamente. Las deducciones e hipótesis previas se convierten ahora en preguntas sobre el hecho o tema concreto revelado.
- c) *Comentar un mapa*: en este nivel es deseable el aporte personal. Los mínimos de un buen comentario serían:

1. Introducción

- Naturaleza y origen del mapa.
- Ubicación del mapa.

2. Comentario

- Determinación de las ideas directrices.
- Análisis sucesivo de cada idea directriz.

3. Conclusión

- Síntesis o visión de conjunto de lo principal.
- Valoración del mapa.
- Indicación de fuentes alternativas o complementarias.

UBIETO hace un comentario, a modo de ejemplo, en las págs. 140-156 de un mapa referido al Cisma de Occidente (1378-1417). Es recomendable su lectura si nos interesamos por esta técnica, por tratarse de un mapa bastante incompleto, de los llamados «de pretexto». Cuestionario sobre el mismo en las págs. 174-176.

III. Documentos al aula

Hoy en día es un objetivo prioritario «que el alumno haga historia, que actúe como historiador, que intervenga de forma activa en la técnica de la historia» (ZARAGOZA, 1977, 4 s.). Habrá que concretar cuál es el método o la técnica propia de la Historia. Aceptado que la Historia construye sus conocimientos mediante un método hipotético deductivo, POZO concluye que «... la investigación histórica se basa en la formulación de investigaciones hipotéticas y en la contrastación de las mismas mediante el recurso a las fuentes y documentos originales» (1983, 76). ambos procesos precisan diversas técnicas instrumentales y destrezas específicas. No se trata de convertir a los alumnos en historiadores. Tampoco parece correcto que desaparezca la información elaborada como elemento didáctico. Pero si no renunciamos a que la investigación sea centro de la formación histórica del alumno, éste ha de introducirse en la práctica del establecimiento de hipótesis de trabajo. También en HE son útiles los consejos de CARDOSO y PEREZ BRIGNOLI, (1984⁵):

- a) «No aferrarse a ideas probadamente inútiles» o preconcebidas.
- b) «La disciplina intelectual de subordinar las ideas a los hechos».
- c) «Examinar las ideas críticamente», los datos y todo tipo de fuentes.
- d) «Rehuir los conceptos erróneos».

3.1. *Pasos que debería seguir la investigación del alumno*

¿Cómo llegar a conseguir que el alumno formule hipótesis? La respuesta de Gonzalo ZARAGOZA (1989, 172):

- 1) «Conocimiento del 'estado de la cuestión', del discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado»;
- 2) «Planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos»;
- 3) «Formulación de una hipótesis»;
- 4) «Análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas»;
- 5) «Formulación de una metodología de trabajo y trabajo con las fuentes»;
- 6) «Formulación de resultados».

3.2. Papel del profesor

¿Tiene algo que hacer el profesor en todo este proceso?

El mismo autor señala unas labores acordes con el papel de «mediador» que le corresponde:

- 1) «Graduar las investigaciones, prácticas o ejercicios a realizar según la jerarquía de dificultades que impliquen un dominio progresivo del método científico»;
- 2) «Incidir en los grandes ejes distintivos del pensamiento histórico respecto a las otras formas de conocimiento; la dimensión temporal, la interacción de variables, el problema de la causación, los diferentes ritmos o 'tempos' del cambio histórico, la construcción de modelos»;
- 3) «Situar el punto de partida del análisis histórico: la conciencia colectiva —o las asunciones básicas— y la conciencia individual profunda; los restos del pasado, escasos, y a veces contradictorios e inconexos; la historiografía, diversas interpretaciones del pasado».

3.3. Mensajes de otras épocas

Alumnos y profesores han de toparse, antes o después, de cara con las fuentes. No es ninguna desgracia, todo lo contrario. Más aún, cuando se trata de HE, su manejo es uno de los elementos fundamentales del quehacer histórico. Manuel TUÑON DE LARA (1981, 18) las define como «... todo documento, testimonio o simple objeto que, sin haber sufrido ninguna reelaboración, sirve para transmitir un conocimiento total o parcial de hechos pasados». Hay que insistir en la necesidad de evitar el reduccionismo: documento = texto. Algunos ejemplos:

El testimonio oral. La práctica de la historia oral por los alumnos inicia a éstos en el método del investigador desde la práctica, desarrolla capacidades instrumentales y aproxima la Historia a la realidad. Piénsese en la riqueza que supone en un grupo neocatecumenal o en una comunidad de base comenzar un acercamiento a la HE por la propia vivencia infantil o por las distintas percepciones del Concilio Vaticano II. Para su práctica didáctica véase J. MIRALLES, *La historia oral (Qüestionari i guia didáctica)*. La Finestra. Textos didáctics. Ed. Moll, Palma de Mallorca, 1985. En definitiva, como dice Miralles, destruye «... las barreras entre quien escribe y quien escucha, entre quien enseña y quien aprende; entre las generaciones; entre la escuela, los alumnos y la realidad externa».

La prensa. Su utilización en clase puede servir para dinamizar la labor docente, para auxiliar y completar los recursos tradicionales, para hacer participar al alumno, para relacionar la Historia con lo cotidiano y para, al menos, distinguir entre «story» y «comment». El Seminario Guillén Robles ha dedicado el vol. IV de su colección, *La didáctica de la historia a través de sus fuentes*, a la prensa, I.C.E., Universidad de Málaga, 1985, 69 págs.

Puede analizarse el tratamiento dado a una misma noticia por varios periódicos (la muerte de Ellacuría, por ejemplo), debates conciliares importantes, etc.

Leer la arquitectura. Arturo ANSON NAVARRO, *Niveles y métodos de lectura y de interpretación de una obra de arte: Casos*

prácticos, ejemplifica las posibilidades didácticas de la arquitectura cisterciense o del S. Hugo de Zurbarán y la glorificación del papado de P. da Cartona. Lo edita el I.C.E. de la Universidad de Zaragoza con el título *Aspectos didácticos de geografía e historia*. 2. Zaragoza 1986. Es una muestra.

Referencias bibliográficas

- ALBERIGO, G., *Méthodologie de l'histoire de l'Eglise en Europe* Revue d'histoire ecclesiastique, 81 (1986) 401-420.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZO, J. I., *La comprensión del tiempo histórico*. En la enseñanza..., 103-137.
- 2.000 Años de Cristianismo*. Varios vols. Sedmay eds., 1979.
- AUBERT, R. Introducción General. *Nueva Historia de la Iglesia*. Cristiandad, Madrid, 1964, 19-37.
- CARDOSO, C. y PÉREZ BRIGNOLI, H., *Los métodos de la historia*. Crítica, Barcelona, 1984. 5.^a.
- COMBY, J., *Para leer la Historia de la Iglesia*. 2 vols. Verbo Divino, Estella (Navarra), 1986 y 1987, 201 y 248 págs.
- CHADWICK, H. y EVANS, G. R., *La Iglesia Cristiana. Veinte siglos de historia*. Folio, Barcelona, 1990.
- FLICHE, A. y MARTIN, V., Prefacio. *Historia de la Iglesia*. Vol. I. Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1952.
- JEDIN, H., Introducción. *Manual de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona, 1966.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1989.
- MONTAGERO, J., *Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps*. L'année psychologique, 84 (1984) 433-460.
- POZO, J. I., *El adolescente como historiador*. *Infancia y aprendizaje*, 23 (1983) 75-89.
- POZO, J. I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M., *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En la enseñanza..., 211-239.

PRIEN, H.-J., *Historia del cristianismo en América Latina*. Cristiandad, Salamanca, 1982.

TUÑÓN DE LARA, M., *Por qué la Historia*. Salvat, Barcelona, 1980.

UBIETO ARTETA, A., *Los mapas históricos: Análisis y comentario*. I.C.E., Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1987, 215 págs.

ZARAGOZA, G., *Prácticas de historia*. Cuadernos de Pedagogía, 34 (1977) 4-7.

ZARAGOZA, G., *La investigación y la formación histórica del adolescente*. En la enseñanza..., 165-177.

• • •

GRAFICO 1

Historias de la Iglesia y períodos históricos (en porcentajes)

	Iglesia antigua (Cristo-700)	Edad media (700-1500)	Edad moderna (1500-1789)	Edad contemp. (1789-1970)	Total
FLICHE-MARTIN (1952)	17	40	25	18	100
JEDIN (1962)	28	29	25	18	100
AUBERT (1964)	21	19	29	31	100
2000 AÑOS ... (1979)	17	23	20	40	100
COMBY (1984)	28	21	16	35	100
CHADWICK-EVANS (1988)	9	25	22	44	100
Media total:	20	26	23	31	100