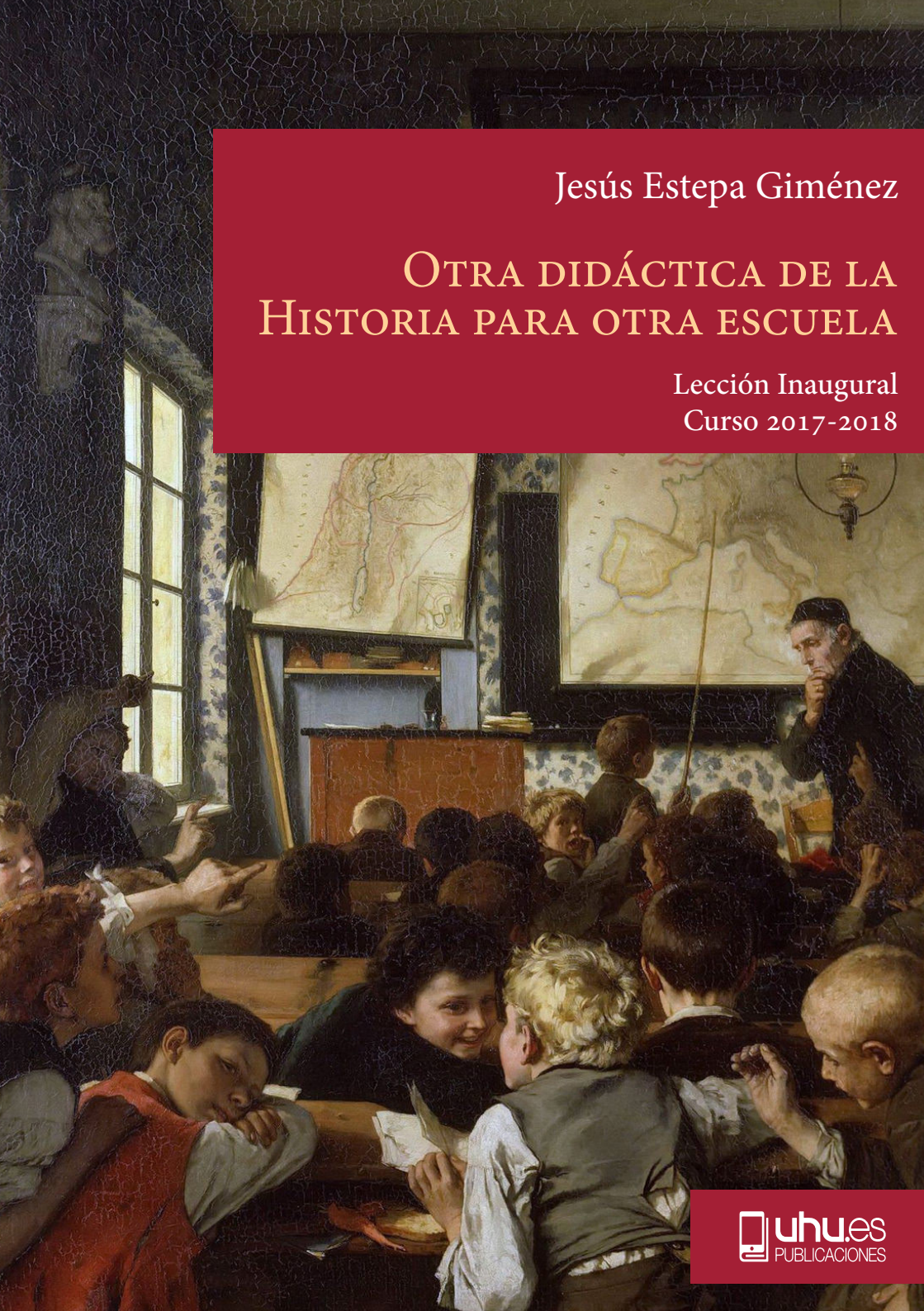




Jesús Estepa Giménez

OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA OTRA ESCUELA

Lección Inaugural
Curso 2017-2018

OTRA DIDÁCTICA DE LA
HISTORIA PARA OTRA ESCUELA

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ

CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA OTRA ESCUELA

LECCIÓN INAUGURAL
CURSO ACADÉMICO
2017-2018



Universidad
de Huelva

DATOS EDICIÓN

PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO EBOOK: SEPTIEMBRE 2017

PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO PAPEL: SEPTIEMBRE 2017

© Servicio de Publicaciones 
Universidad de Huelva 

© Jesús Estepa Giménez 

I.S.B.N.: 978-84-17066-43-7

Depósito legal: H 211-17

PAPEL

Papel

Offset industrial ahuesado de 90 g/m²
Impreso en papel de bosque certificado

Encuadernación

Rústica, encolado PUR

Printed in Spain. Impreso en España.

Maquetación

Ideas, Marketing y Gestión

Publicaciones de la Univesidad de Huelva es miembro de UNE 

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutivo de delito contra la propiedad intelectual.

 [Clique para mayor información](#)



EL EBOOK LE PERMITE



Citar el libro



Navegar por
marcadores e
hipervínculos



Realizar notas
y búsquedas
internas



Volver al
índice
pulsando el pie
de la página



Comparte
#LibrosUHU



Únete y
comenta



Novedades a
golpe de klik



Nuestras
publicaciones en
movimiento



Suscríbete a
nuestras
novedades

ÍNDICE

1. PARADOJA.....	9
2. PRESENTACIÓN	10
3. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA ACTUAL.....	12
3.1. <i>LA ESCUELA HOY</i>	12
3.2. <i>LA CLASE DE HISTORIA</i>	17
3.2.1. <i>LAS FINALIDADES HEGEMÓNICAS</i> <i>EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</i>	19
3.2.2. <i>QUÉ SE ENSEÑA DE LA HISTORIA</i>	22
3.2.3. <i>CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA</i>	24
4. OTRA ESCUELA ES POSIBLE.....	26
5. OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	43
5.1. <i>PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA</i>	44
5.2. <i>QUÉ ENSEÑAR DE LA HISTORIA</i>	49
5.3. <i>LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE</i> <i>LA HISTORIA Y LA HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN DEL CONOCIMIENTO</i>	61
5.4. <i>LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN TORNO A PROBLEMAS</i> <i>EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</i>	66
5.5. <i>LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA</i>	67
6. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	69
REFERENCIAS.....	72

... el hombre instruido por la Historia sabe que la sociedad puede ser transformada con la opinión, que la opinión no se modificará por sí misma y que un único individuo se verá impotente para cambiarla. Pero sabe que varios hombres, actuando juntos en el mismo sentido, pueden modificar la opinión. Este conocimiento le otorga el sentimiento de su poder, la conciencia de su deber y la regla de cómo actuar, que no es otra que ayudar a la transformación de la sociedad en el sentido que contemple como más ventajoso. Le enseña el procedimiento más eficaz, que es entenderse con otros hombres animados con las mismas intenciones para trabajar de consuno con el fin de transformar la opinión.

(Seignobos, Charles, *L'enseignement de l'histoire como instrument d'education politique*, 1907)

... hemos empezado a descubrir que aquello que esperábamos iba ser acogido como una ayuda para entender el mundo [la enseñanza de la Historia], lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la Botánica o la Geología, que por lo menos sirven para conocer las hierbas y las piedras.

(Fontana, Josep, *Historia, análisis del pasado y proyecto social*, 1982)

1. PARADOJA

Al aceptar la invitación a impartir la lección inaugural, me enfrenté a una paradoja: hablar de innovación y cambio en la enseñanza de la Historia en el formato más tradicional: la lección magistral.

Buscando cierta coherencia entre pensamiento y acción, y teniendo presentes algunos hallazgos de la investigación educativa, he procurado incluso en este texto escrito intercalar no solo tablas y gráficos, sino también algunas imágenes fijas y en movimiento, por la importancia que estas pueden llegar a tener para el conocimiento y comprensión del contenido de esta lección. Además, no puede negarse la cultura audiovisual en la que vivimos todos, incluyendo al alumnado, y cómo ésta forma parte de su vida, de nuestras vidas, y por ende, constituye una componente fundamental para alcanzar un aprendizaje significativo y funcional.

2. PRESENTACIÓN

Siendo muy heterogéneo el auditorio al que me dirijo y tratándose de un Área de Conocimiento poco conocida, incluso por muchos profesores universitarios, creo conveniente comenzar presentándome.

Trabajo en esta Universidad como profesor e investigador de Didáctica de las Ciencias Sociales, campo de conocimiento que se dedica básicamente a formar a futuros docentes de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato para enseñar Geografía e Historia y otras Ciencias Sociales, investigando sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas escolares.

Para especializarme en esta Área de Conocimiento no pude estudiar ninguna titulación específica –hasta hace poco más de 10 años no se implantaron los primeros másteres-, la mayoría de los que hoy tienen mi edad y hasta con 15 años menos, somos licenciados en Geografía e Historia –en mi caso, incluso doctor en Historia-, por lo que nuestra formación en gran manera es autodidacta. En ese largo proceso de formación y reconversión profesional, he aprendido mucho de la teoría y la práctica de otros compañeros profesores de Geografía e Historia en la entonces denominada Enseñanza Media¹, que habían iniciado ese proceso con anterioridad, e incluso de otros profesores de Ciencias Naturales o Biología², quienes convocaban anualmente unas Jornadas de Investigación en la Escuela y constituyeron el Grupo IRES, acrónimo de Investigación y Renovación Escolar. De ellos y con ellos aprendí que la Didáctica es más educar que enseñar³ y que las disciplinas escolares son un medio para un fin: la formación integral de las personas.

1 Como los ahora profesores de la Universidad de Sevilla, Dres. García Pérez y Merchán

2 Como los también profesores de la Universidad de Sevilla, Dres. Porlán, Cañal y García Díaz.

3 De ahí nuestra línea de investigación en Educación Patrimonial con la Dra. Domínguez, ya jubilada, y los doctores Cuenca y Martín Cáceres; de Educación económica, desarrollada especialmente por el Dr. Travé; de Educación histórica y Educación ciudadana, que he potenciado con la tesis del Dr. Delgado-Algarra

Poco después, al acceder a una plaza de profesor en la entonces Escuela de Magisterio del Campus de Huelva, me encontré con otros compañeros profesores de Ciencias Naturales, Matemáticas y Física y Química⁴, con los que desde el primer momento me sentí identificado por nuestro interés común, con independencia de la disciplina escolar que enseñáramos, en la mejora, innovación e investigación de la enseñanza. De ahí que con posterioridad, formáramos el Grupo de Investigación DESYM, acrónimo de Didáctica de la Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, en el que todavía seguimos trabajando juntos. De ellos aprendí que en la docencia y la investigación se trabaja mejor en equipo y desde entonces intento ponerlo en práctica con mis doctorandos, con mis discípulos –con ellos especialmente–, en la Red IRES, en el Foro por otra Escuela o en el grupo de maestros innovadores de Con + Ciencia, en el desarrollo de los proyectos de investigación, en la planificación de la docencia.

No obstante, no pretendo diluir mi responsabilidad sobre la redacción de esta lección con estos ejemplos de trabajo cooperativo, ahora bien, si encuentran algo de interés en ella, no duden de que lo habré aprendido de alguno o con algunos de estos compañeros y/o de la bibliografía que ellos me han recomendado.

En definitiva, me he extendido en esta presentación porque he considerado necesario contextualizar, aunque de una forma muy superficial, el “territorio” desde donde se va a realizar la presente reflexión, ya que se trata de un campo del saber todavía poco conocido, definido e incluso valorado en el ámbito universitario. Desde esta Área, voy a plantear que es necesario renovar, mejorar, innovar, en la Didáctica de la Historia –uno de los subcampos de la Didáctica de las Ciencias Sociales–, como un elemento más de los cambios que son necesarios introducir en la Escuela –nos referimos a los niveles de la enseñanza obligatoria (Infantil, Prima-

⁴ Como los primeros compañeros del que fue el Departamento de Didáctica de las Ciencias con la independencia de la UHU, los Dres. Wamba, Carrillo, Contreras y Jiménez Pérez, algunos de ellos recientemente jubilados.

ria y ESO)-, de ahí el título de “Otra Didáctica de la Historia para otra Escuela”, que voy a comenzar a desarrollar con vehemencia, ironía y un punto de humor.

3. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA ACTUAL

En este apartado vamos a intentar describir someramente la Escuela de hoy, tomando como referente del modelo didáctico hegemónico⁵ a nuestro país, si bien dicho modelo, con variantes y matices principalmente culturales y socioeconómicos, es extensible al resto del mundo. Con posterioridad, trataremos de describir y analizar el modelo didáctico predominante en la enseñanza de la Historia: qué se enseña, para qué y cómo, a la luz de los resultados de la investigación didáctica.

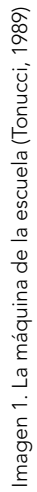
3.1. LA ESCUELA HOY

Hasta después de la II Guerra Mundial en gran parte del mundo occidental y hasta 1990 con la ampliación por la LOGSE de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años en España, la Escuela no deja de ser básicamente una respuesta educativa a una demanda de élite, complemento de una cultura en la que el niño nacía y se formaba dentro de una familia rica y cultivada⁶. A partir de entonces la escuela de élite se amplía a toda la población pero sin cambiar: sigue siendo un complemento, pero ahora que todo el mundo va a la escuela son muchísimos menos los que pueden encontrar en su familia las necesarias bases-modelos culturales. Por ello, afirma Tonucci (1990), “la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos”. Es la escuela que Frato⁷, el alter

⁵ El concepto de modelo didáctico que manejamos no es reducible a *metodología de enseñanza* o *estilo educativo*, sino que tiene un carácter de teoría más global, que en el caso de las disciplinas prácticas como la didáctica, no solo pretende describir y explicar una realidad, sino también intervenir en ella para transformarla. Véase Porlán (1993), a quien seguimos también para la caracterización del modelo didáctico tradicional que realizamos en este apartado.

⁶ Véase Tonucci (1990), a quien seguimos también para caracterizar la escuela actual.

⁷ Es el seudónimo que utiliza Tonucci desde 1968 como autor de las viñetas de trazo rápido y mordaz con las que hace una sátira, a menudo corrosiva y genial, de la



ego del pedagogo italiano, presenta en la viñeta (véase imagen 1), aunque con modificaciones significativas en el producto final –hoy la formación escolar no garantiza bienestar y poder- o en los desechos –habría que incluir al menos a los inmigrantes-, debido a los cambios socioeconómicos producidos desde 1970, fecha inicial de su elaboración. Se trata de la Escuela que él prefiere denominar *transmisiva*, y nosotros *tradicional*, porque se basa en tres presupuestos fundamentales:

- 1) El alumno no sabe y viene a la escuela para aprender.
- 2) El profesor sabe y viene a la escuela para enseñar a quien no sabe.
- 3) La inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos.

Esta escuela en la que predomina el modelo didáctico tradicional, con la evolución social se ha transformado en una escuela más moderna, pero solo en los aspectos más externos, ya que, por ejemplo, quiere fomentar la creatividad, el protagonismo y la actividad del alumno, pero no le enseña a elegir ni a investigar (véase Imagen 2), incentiva la curiosidad del alumnado pero sin hacerse preguntas, o desea abrirse a los estudiantes pero sin cambiar los contenidos de enseñanza (véase Imagen 3); pretende, en fin, modernizar los libros de texto, pero introduciendo cambios más en el formato, ya incluso en soporte electrónico, que en los contenidos y las actividades. Estos cambios superficiales, no modifican los pilares que definen el modelo didáctico tradicional. A saber, un modelo que pretende formar a los alumnos y alumnas dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Un modelo “obsesionado por los contenidos”, entendidos por lo general como meras “informaciones”, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación, siendo la referencia única la disciplina; es decir, el

escuela y la educación italiana, española, y en general, del mundo occidental. De ahí que las utilicemos en esta lección para sintetizar algunos conceptos o para resumir una idea desde una perspectiva de renovación pedagógica.



Imagen 2. Cambios superficiales en la Escuela. Tonucci (1989).

Lección Inaugural

IBERCAMPUS.ES

28/08/2014

Juan Meléndez: “Lo que mata la curiosidad científica es la enseñanza”

“En el colegio nos enseñan muchas cosas, pero las aprendemos sin entenderlas realmente. Nos dan un montón de respuestas antes de que nos hayamos hecho las preguntas, con lo que el asunto pierde toda la gracia”



Profesor de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), especialista en Historia de la Ciencia y Divulgación Científica



Imagen 3. Contradicciones en la Escuela

conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa, *light*, de lo producido por la investigación científica, sin tomar en consideración las concepciones o ideas e intereses de los alumnos,

Respecto a la manera de enseñar, la metodología didáctica, se parte de la convicción, sobre todo en la enseñanza secundaria, de que basta con un buen dominio de la asignatura por parte del profesor, quien como método de enseñanza habitual utiliza la transmisión verbal de conocimientos, por lo general apoyándose en el libro de texto, y en muchos casos en las TICs, como recursos básicos; ello puede ir acompañado de la realización de una serie de actividades -más bien “ejercicios”-, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto. La relación fundamental se da entre el profesor y cada uno de los alumnos, ya que apenas se favorecen los intercambios horizontales entre el alumnado, que no sería imaginable entre quienes *no saben*.

En cuanto a la evaluación, se trata de *medir* la cantidad de conocimientos almacenados en el recipiente inicialmente vacío; aunque no se suele decir explícitamente, lo que se pide al alumno es que escuche atentamente las explicaciones, cumplimente diligentemente los ejercicios, “estudie”, casi inevitablemente memorizando, y luego repase la lección o “unidad didáctica”, y reproduzca lo más fielmente posible, en el correspondiente examen (o “control”), el discurso transmitido en el proceso de enseñanza.

3.2. LA CLASE DE HISTORIA

Habría que comenzar este apartado señalando que para describir la situación de la Historia como disciplina escolar nos vamos a centrar principalmente en nuestro país y como ya señalamos con anterioridad, exclusivamente en la enseñanza obligatoria.

En España, no existe desde hace más de 40 años la asignatura específica de Historia en la Educación Primaria sino, hasta hace muy pocos años, como una parte del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y, en la actualidad, de la de Ciencias Sociales. Ello, ha llevado al Dr. Joaquín Prats a reivindicar su valor educativo e instructivo con el fin de evitar “su claro retroce-

so, e incluso el riesgo de desaparecer como disciplina escolar”⁸, de los currículos educativos, no solo en España. Para nosotros, ese riesgo no existe, pues aunque haya desaparecido como asignatura, *diluida* en una u otra Área, los libros de texto y las maestras y maestros siempre reservan para la Historia en los distintos cursos de esta etapa algunas unidades didácticas, lo que nos permite en relación con nuestra lección describir su situación en esa etapa educativa, aunque en España, no en algunos otros países de nuestro entorno, la investigación didáctica se haya centrado menos en la Educación Primaria.

En cuanto al resto de los cursos de la enseñanza obligatoria en nuestro país, en la actual ESO, se imparte en tres de los cuatro cursos y disponemos de más resultados de investigación.

Para describir la situación de la enseñanza de la Historia en esa escuela que acabamos de caracterizar de manera muy sintética, Levstik (2008) señala que un estudio realizado en los EEUU a principios de los años 90 del siglo pasado reveló que se habían producido muy pocos cambios en la práctica de la enseñanza de los Estudios Sociales, y en particular de la Historia, desde principios del siglo XX. Así, en un trabajo anterior, Barton y Levstik (2004)⁹ reflejaban la situación de la enseñanza de la Historia con las siguientes palabras:

“A nadie le gusta la manera como la historia es enseñada. Los conservadores piensan que es demasiado multicultural, y los multiculturalistas creen que es demasiado conservadora. Los políticos dicen que no promueve el patriotismo, y los reformadores sociales que no promueve la reflexión crítica. Los partidarios de los Estudios Sociales se inquietan ante la importancia que tiene la Historia, y los especialistas en Historia por la poca importancia que recibe. Los legisladores argumentan que las escuelas deben enseñar para el examen, y las escuelas argumentan que deben enseñar para que [el alumnado] piense mejor. Los investigadores critican al profesorado

8 Véase Prats (2016), donde se publica una parte de su conferencia pronunciada como doctor *honoris causa* por la Universidad de Murcia.

9 Cita tomada de Pagés (2011)

por no utilizar las fuentes primarias, los profesores critican a los estudiantes porque no quieren aprender y lo estudiantes critican los libros de texto por ser mortalmente aburridos. ¡Qué lío!”

Semejante situación la encontramos en otros muchos países, pero como no podemos extendernos sobre todos los asuntos que nos resulten de interés, sino tratar de centrarnos en aquello que sea más relevante para el argumento principal de nuestra lección, como botón de muestra, en clave de humor y desde la perspectiva del alumnado, puede observarse el siguiente vídeo, contextualizado en México, titulado ¿Por qué odias la Historia?



Video 1.

3.2.1. *LAS FINALIDADES HEGEMÓNICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

Ante este panorama de descontento en relación con la enseñanza de la Historia en la actualidad, y recogiendo las aportaciones de la investigación didáctica, vamos a describir brevemente las finalida-

des que persigue la mayoría del profesorado con su enseñanza y la utilidad que le otorga el alumnado a su aprendizaje. En relación con los docentes, afirma J. Merchán (2001)¹⁰, que existe una enorme distancia entre lo que contemplan como metas fundamentales en la enseñanza de la Historia y el desarrollo práctico de sus clases. Así, como puede observarse en la Tabla 1, frente a la importancia que se concede a comprender el presente o educar en valores como objetivo y valor formativo, lo que considera el profesorado como más importante que aprendan los alumnos es el conocimiento y la explicación de los hechos y periodos históricos. Así, se observa también en la Tabla 2, que recoge los resultados de una encuesta realizada por el Ministerio de Educación francés en el curso 2005-6 a los docentes de Historia, Geografía y Educación Cívica sobre las finalidades o propósitos de su enseñanza, destacando como porcentajes más elevados los que se refieren a *transmitir conocimientos*, que entendemos sobre hechos y periodos del pasado.

	Valor formativo	Objetivos	Lo que consideran importante que aprendan los alumnos
Comprender el presente	56%	52%	28%
Educarse en valores	50%	50%	25%
Conocer y explicar los hechos y periodos históricos	9%	33%	70%
Desarrollar competencias, cronología, vocabulario...	27%	19%	56%
Otros			2%
No contesta	2%	3%	2%

Tabla 1. Valor formativo, objetivos de la enseñanza de la Historia e importancia para el aprendizaje (Merchán, 2001)

¹⁰ A quien seguimos en este y en otros apartados sobre la enseñanza de la Historia en la actualidad, porque consideramos su tesis doctoral una aportación relevante para su conocimiento.

Curso 2017-2018

	1ª Elección	2ª Elección	3ª Elección	Total profes. Hª- Gª	Total sobre la media de ens.
Total muestra	112	112	112	112	1101
Transmitir conoci- miento	37%	8%	16%	61%	69%
Ayudar al alumna- do a desarrollar un espíritu crítico	15%	27%	17%	59%	39%
Hacer progresar a todos los alumnos	13%	19%	18%	50%	59%
Facilitar el acceso a la educación de alumnos de todos los medios	15%	12%	8%	35%	31%
Preparar al alum- nado para el pleno ejercicio de la ciu- dadanía	4%	11%	9%	24%	16%
Ejercer una respon- sabilidad educativa	8%	3%	2%	13%	22%
Transmitir un ideal laico excluyendo toda discriminación	4%	3%	11%	18%	7%
Ayudar al alumnado a elaborar un pro- yecto personal	2%	7%	7%	16%	25%
Ayudar a los alum- nos en dificultades	1%	8%	8%	17%	19%
Facilitar la socializa- ción del alumnado	1%	2%	4%	7%	12%
No responde	0%	0%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	300%	300%

Tabla 2. Resultados de una encuesta realizada por el Ministerio de Educación francés en el curso 2005-6 a los docentes de Historia, Geografía y Educación Cívica sobre las finalidades o propósitos de su enseñanza (est. cit. Pagés, 2011)

Respecto a los estudiantes, no suelen atribuir a la Historia ninguna utilidad más allá de la adquisición de una cultura general, como puede observarse en la Tabla 3, e incluso ninguna o nula utilidad, como aquel testimonio de un alumno de la ESO, recogido en la mencionada tesis de Merchán, que decía con sinceridad que “para trabajar en los albañiles no hace falta saber la Revolución Francesa”.

Me ha servido para...	4º E.S.O.
Comprender el presente	11%
Poco o nada	12%
Adquirir cultura	72%
Formación en valores	2%
No contesta / Otros	3%

Tabla 3. Utilidad de la enseñanza de la historia para el alumnado (Merchán, 2001)

3.2.2. QUÉ SE ENSEÑA DE LA HISTORIA

Sobre este particular, ya hemos adelantado algo en el apartado anterior, la mayoría del profesorado se centra en la enseñanza de contenidos conceptuales, sobre todo hechos e informaciones de los distintos períodos históricos o Edades de la Historia. Así, en un estudio muy reciente sobre los exámenes de Historia en 1º y 2º de ESO, el mayor número de preguntas inciden en dos capacidades cognitivas de los estudiantes (véase Tabla 4): el recuerdo de hechos, como las revoluciones de 1848 o las mejoras laborales que se pedían en el siglo XIX, y el recuerdo de conceptos, en menor medida, como la definición de criollo, taylorismo o Revolución Industrial. Y si en los exámenes se piden principalmente hechos y conceptos es porque eso es lo que se enseña en las clases de Historia.

Además, en el modelo tradicional de enseñanza de la Historia la secuenciación de contenidos se concreta empezando siempre en los cursos inferiores, tanto de Primaria como de ESO, por la Pre-

historia y la Edad Antigua, para terminar en 6º curso de Educación Primaria y en 4º de ESO con la Edad Contemporánea, tanto en la historia de España como en la llamada universal, aunque casi nunca se llega hasta la II República y la Guerra Civil en España o más allá de la II Guerra Mundial, respecto a la historia universal. Ello explica otra de las muchas paradojas de la enseñanza de la Historia: debe ayudar a comprender el presente pero sin estudiar el presente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Reuerdo de hechos	46,8	41,5	41,5
Reuerdo de conceptos	300	26,6	68,1
Comprensión de hechos	183	16,2	84,3
Comprensión de conceptos	65	5,8	90,1
Aplicación de hechos	31	2,7	92,8
Aplicación de conceptos	73	6,5	99,3
Aplicación de procedimientos	3	0,3	99,6
Valoración de hechos	3	0,3	99,8
Valoración de conceptos	1	0,1	99,9
Predicción de hechos	1	0,1	100
Total	1,128	100,0	

Tabla 4. Capacidades cognitivas exigidas en las preguntas de los exámenes de 1º y 2º de la ESO (Miralles y Gómez Carrasco, 2016).

Así se explica la conmoción mediática que se produjo ante los resultados de diversas encuestas que se realizaron en 2014 a jóvenes de nuestro país ante la muerte del ex Presidente Adolfo Suárez; como ejemplo puede verse el vídeo 2, donde las respuestas de los jóvenes ponen de manifiesto el desconocimiento de este político de la Transición, y por ende, de la historia más reciente de nuestro país. Igualmente, en la redes sociales se convirtió



Video 2.

en viral y *trending topic* entre el 12 y el 14 de junio del presente año la pregunta sobre los Gobiernos de la Transición democrática española en la Selectividad de Andalucía, por la indignación y comentarios del alumnado ante un tema de Historia de España que *está al final del libro o que el profesor no llegó a explicar*.

3.2.3. CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA

En el I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia celebrado en Santiago de Compostela en 2010, las ponencias sobre la enseñanza de la Historia en Suiza, Canadá o Alemania, ponen de manifiesto que las prácticas de enseñanza de la Historia no difieren mucho en estos países de lo que la investigación didáctica describe para España¹¹:

¹¹ Para comprobar que la situación es similar en América Latina, véase Plá y Pagés (2014)

“En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la enseñanza de la Historia ha respondido y responde, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo. Esta metodología se caracteriza por la explicación del profesor y o la lectura por el alumnado del libro de texto y la aclaración por el profesor de algunos conceptos a la vez que se le indica lo más importante para que el alumno subraye. A continuación, el estudiante realiza las actividades del libro de forma más o menos mecánica y descontextualizada. La secuencia termina con el estudio del alumno para superar el examen” (Miralles, 2009, p.262).

Esta metodología didáctica es tan estable en el tiempo que una de las conclusiones de la muy reciente tesis doctoral de Sánchez Fuster (2017) sobre la evaluación de recursos didácticos utilizados en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, es que no se aprecian diferencias con respecto a los utilizados en otro estudio de finales de los 70, predominando los recursos didácticos tradicionales y, en especial, el libro de texto.

Otra evidencia reciente del predominio del modelo didáctico tradicional en la enseñanza de la Historia la encontramos en las Memorias de Prácticas del MAES¹², así, en el diario de prácticas de un alumno se indica lo siguiente: 15 de Mayo de 2017, clase en 2º de E.S.O. del tema de la Monarquía Autoritaria y los Reyes Católicos:

“Impartimos el tema mediante un powerpoint de elaboración propia que sintetiza esquemáticamente los apartados del tema. A los alumnos les cuesta adaptarse al nuevo sistema, están acostumbrados a que la profesora los haga leer el libro de texto, a que les hagan preguntas del libro y también a que les dicten las preguntas que van a entrar en el examen, de manera que todos estudian de forma memorística y sin reflexionar. Intento que sean capaces de reflexionar, de elaborar sus propias respuestas y de que usen la lógica, pero la mayoría de ellos me piden que les dicte lo que va

12 Nos referimos con este acrónimo al Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria del que soy profesor

a entrar en el examen, lo que dificulta en todo momento plantear la clase como lo teníamos pensado”.

Por ello, en otra tesis doctoral muy reciente (Suárez, 2017) se señala que en relación con la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia:

“estamos observando dos situaciones generales: por un lado, que la Historia provoca un rechazo por considerarse aburrida, memorística y de nula utilidad fuera de las aulas; y por otro lado, que en ocasiones se produce una especie de aceptación resignada, mediante la cual, se considera que la asignatura es un trámite, más o menos tediosos, que hay que pasar como requisito *sine qua non* para la obtención del título correspondiente. Esto explicaría que la memorización y el papel pasivo, por su escasa dificultad, lleguen a tener preferencia para muchos alumnos sobre otras actividades más complejas o que requieren una participación más activa y, por tanto, laboriosa” (p.56).

Para terminar con este apartado, destacamos tres conclusiones de la investigación didáctica en relación con el predominio del modelo didáctico tradicional en la enseñanza de la Historia:

- 1) Los cambios en el currículum oficial no suponen el cambio de las prácticas docentes;
- 2) los principales referentes que guían la enseñanza de muchos y muchas docentes son los recuerdos que conservan de su época de estudiantes;
- 3) el profesorado de Historia, experto en la explicación del cambio y de la continuidad, parece que es uno de los más reacios al cambio de sus prácticas docentes, ¡qué paradoja!

4. OTRA ESCUELA ES POSIBLE¹³

Antes de desarrollar brevemente este apartado debemos precisar que cuando desde la renovación e innovación didáctica plan-

13 ... y necesaria, es el título del nº 70 de 2010 de un monográfico de la revista *Investigación en la Escuela*, que tomo “prestado”, porque comparto la perspectiva del editorial y artículos de ese número.

teamos un cambio en el modelo didáctico tradicional predominante en la Escuela, nos estamos refiriendo no tanto a modificar la legislación que regula y ordena el sistema educativo vigente, cuanto al cambio de las prácticas de aula del profesorado en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Esta educación, que acabamos de describir en general, y a concretar en el caso de la enseñanza de la Historia, es en muchos aspectos semejante a la de hace más de un siglo, una educación tradicional a comienzos de un nuevo milenio con unas realidades, necesidades y expectativas muy diferentes. Por ello, afirma el sociólogo Rafael Feito (2010), que buena parte de los problemas de las aulas derivan de la incapacidad de la escuela para adaptarse a los cambios, ya que esta es una institución prototípica de la sociedad moderna de difícil encaje como tal en una sociedad posmoderna y postindustrial. Además, como señala Zabala (2017), los cambios en la escuela se producen muy lentamente debido a una mal entendida libertad de cátedra y a la aceptación del dicho “cada maestrillo tiene su librillo”, con el que se da por buena la idea de que la educación es exclusivamente un arte, que depende de la intuición del profesor y que no existe conocimiento científico consolidado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Enseñar hoy constituye un gran reto para los que pretendemos que el conocimiento social, y en especial el histórico, sea útil a los alumnos para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en una realidad social tan compleja e incierta como la que analiza Castells (1998, vol. II): una época de cambio incontrolado y confuso que está dando lugar, a un mundo nuevo, que empezó a gestarse hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, cuya novedad radica en los chips y los ordenadores; las telecomunicaciones ubicuas y los móviles; la ingeniería genética; los mercados financieros globales, integrados electrónicamente, que operan en tiempo real; la economía capitalista interconectada que abarca todo el planeta y no sólo algunos de sus segmentos; la ocupación de la mayoría de la mano de obra en el procesamiento del conocimiento y la información en las econo-

mías avanzadas; la hegemonía del modo de vida urbano en todo el mundo; la desaparición del imperio soviético y del comunismo, así como de la Guerra Fría; el ascenso del Pacífico asiático como socio paritario en la economía global; el desafío general al patriarcado; la conciencia universal sobre la conservación ecológica, y el surgimiento de una nueva estructura social, la denominada sociedad red.

El conocimiento y análisis de estos y otros rasgos distintivos que caracterizan a las sociedades actuales, exigen nuevas respuestas educativas para que la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, contribuya realmente al desarrollo del pensamiento social del alumnado; es decir, para que éste aplique sus conocimientos al análisis de la realidad social y quiera y desee intervenir con conocimiento de causa tanto en aquellos aspectos políticos y sociales más generales como en los más concretos de su vida cotidiana.

Por ello, en la era de la denominada por Bauman (2010) *modernidad líquida*¹⁴, donde nuestras vidas se definen por la precariedad y la incertidumbre constantes (Bauman, 2006), otra escuela es posible y necesaria, aunque:

“en ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores se han enfrentado a un desafío estrictamente comparable con el que plantea el momento actual. Sencillamente, nunca hemos estado en una situación similar. Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esa vida” (Bauman, 2011, p.119).

14 Bauman utiliza esta metáfora para definir esta nueva era o fase del capitalismo caracterizada por la disolución de los sólidos –los conceptos y valores en torno a los cuales ha girado la narrativa de la condición humana-, que implica una *vida líquida* como manera habitual de vivir en nuestras sociedades contemporáneas, que no mantiene ningún rumbo determinado, ni mucho tiempo la misma forma. Este mundo “exterior” a los centros escolares, ha evolucionado hasta convertirse en algo muy distinto del mundo para el que la mayoría de las escuelas preparan a su alumnado.

Esta “disolución de valores y conceptos sólidos” ha puesto de manifiesto lo que podríamos denominar el miedo a educar, a poner límites, ya que padres y educadores tampoco tenemos unas referencias axiológicas seguras, ante el relativismo moral postmoderista de *todo vale*¹⁵. Si a ello unimos, como señala Tedesco (1995), la crisis de la familia patriarcal, que en muchos casos está privando a las nuevas generaciones del componente afectivo que la educación de las personas debe conllevar, comprenderemos que lo que se está produciendo realmente es un déficit de socialización, por el que los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética y el propio consumo, han reemplazado a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones. Pero los medios, no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de las personas, al contrario, suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, su tendencia actual consiste en depositar en los ciudadanos mismos la responsabilidad de elegir los mensajes que quieren recibir¹⁶.

Desde la Escuela, por tanto, nos encontramos con el dilema entre socialización, entendida como la transmisión de los valores hegemónicos, y contrasocialización, como educación en valores alternativos, lo que supone un gran reto y una enorme responsabilidad difíciles de afrontar desde una perspectiva crítica de la

15 De este modo, “desde muy pequeños, atiborramos a los niños de regalos y atendemos, sin aparente esfuerzo, todos sus deseos. Los protegemos de tal manera que no sienten la necesidad de enfrentar, por ellos mismos, los problemas que su entorno les plantea” (García Díaz, 2001, 26).

16 Siguiendo a Pérez Gómez (1998), las tendencias más importantes que encontramos en el influjo de los medios en la socialización de los ciudadanos serían: el mito de la objetividad y la manipulación inadvertida, con el que alude a la ilusión generalizada de que ver no es sinónimo de comprender, olvidando también peligrosamente que los mensajes mediales están ligados a unos intereses e intenciones particulares que no excluyen la seducción, la manipulación o cualquier otro sistema de control social; la génesis y difusión de los estereotipos como herramientas de conocimiento; la hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado; pasividad y aislamiento en la realidad virtual; información, apertura y alienación; la primacía de la imagen sobre la prensa escrita.

educación. Así, afirma Postman (1999, p. 75-76), refiriéndose a su país, Estados Unidos, que...*nuestras escuelas públicas son agencias estatales, sin ninguna autorización para reconstruir por su cuenta la sociedad. Nadie les ha dado permiso ni las ha animado para que promuevan una visión del mundo que no se corresponda con la sociedad a la que deben servir. Podríamos decir que las escuelas son como espejos de la creencia social general, que reflejan lo que esa sociedad pone ante ellas. A pesar de ello, no niega que a través de la educación se pueda aprender a pensar críticamente, y dotar a las personas de la fuerza y capacidad necesarias para cambiar lo que deba ser cambiado, aunque no alberga grandes esperanzas*

A la impotencia de la Escuela para formar a las personas ante este panorama, también alude Judt (2011) afirmando que la única forma en la que el mundo desarrollado puede responder de forma competitiva a la globalización del mercado del trabajo, que favorece a las economías más represivas y de salarios más bajos (China sobre todo), es mediante la explotación de su ventaja comparativa en las industrias avanzadas intensivas de capital, donde el conocimiento resulta decisivo, pero *la demanda de nuevas habilidades aumenta a un ritmo mucho más rápido que la capacidad para enseñarlas*. Por ello, como afirma Castells (1998, vol III, 375);

“el concepto de educación debe distinguirse del de cualificación. Ésta puede quedarse obsoleta rápidamente por el cambio tecnológico y organizativo. La educación (que no es un almacén de niños y estudiantes) es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación. Quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción. Por el contrario, el trabajador genérico es asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación, que no presupone la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar señales”.

A este respecto, pensadores como Edgar Morin (2001), a comienzos de este nuevo siglo, insistían en la necesidad de enseñar a pensar bien, pensar mejor, porque personas capaces de comprender la complejidad de nuestro mundo, actuarán de manera más responsable y consciente. También reclamaba otro modelo de educación radicalmente distinto, basado en *siete saberes* para “fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p.87).

Frente a este breve análisis sociológico, filosófico y económico que pretende poner de manifiesto la enorme complejidad de la realidad presente, la incertidumbre del futuro y la falta de validez de la idea de la Ilustración sobre el progreso continuado en la historia de la humanidad -de ahí que Fontana (2013) haya titulado una de sus últimas publicaciones *El futuro es un país extraño*-, la UNESCO (2015) se plantea en su último informe ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje? El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también¹⁷; por ello casi todos los días leemos en la prensa alguna noticia sobre ello (Imagen 4). Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de compe-

17 Sobre las relaciones entre educación y cambio social, véase Fernández Enguita (2001), quien distingue tres épocas en la historia de la humanidad en función de los tipos de cambios: suprageneracional, intergeneracional e intrageneracional.

Lección Inaugural

tencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible.

LA VANGUARDIA

Martes, 15 de septiembre de 2015

“Cada vez más profesores buscan construir la escuela del S. XXI”

El nuevo curso arranca con proyectos educativos que pretenden eliminar horarios, mezclar asignaturas y desarrollar nuevas habilidades. Nuevos métodos para recuperar la conexión con los alumnos.



Minerva Porcel es maestra de primaria en el colegio concertado Claver de Lleida, de Jesuites Educació.

“Finlandia quiere prescindir de las matemáticas, de la historia, de la literatura... y cambiarlo todo por temas, situaciones o eventos”.

Para que el país nórdico siga estando en los más alto en la educación, sus políticos y funcionarios ya están pensando en como será el mundo del mañana para que conseguir que los niños de hoy en día sean los mejores profesionales en el futuro. Y la conclusión de los diferentes grupos de trabajo creados específicamente para renovar la educación es revolucionaria: **“Hay que acabar con las asignaturas”.**

Yahoo Noticias – lun, 23 Marzo 2015

Imagen 4. El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también

Se trata con este nuevo informe de ahondar en la visión que presentaba el denominado “Informe Delors” (1996), que indicaba que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional,

bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- *Aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Esta definición de las finalidades de la educación incide de manera inequívoca en el desarrollo global, en la formación integral de las personas, por lo que desde la UNESCO se promueve educar para “preparar para la vida”¹⁸. Sin embargo, si observamos el mapa conceptual sobre lo que hemos denominado “sistema educativo” (Véase figura 1), entendido como el conjunto de medios, más o menos explícitos, de los que se dota una sociedad para formar a las personas más jóvenes. A la Escuela le corresponde la educación formal, con un carácter claramente profesionalizador y academicista, mientras los otros dos subsistemas son los que proveen las experiencias de aprendizaje que preparan para los ámbitos no profesionales de la vida. No es posible que el subsistema escolar que ha pervivido durante décadas pueda ser cambiado de un plumazo, pero si realmente creemos en la necesidad de adaptar la escuela a los profundos cambios que está experimentando nuestro mundo y al conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje, el objetivo debe ser avanzar en un proceso sistemático y continuo de las

18 Véase Zabala (2012), a quien seguimos en nuestra argumentación.

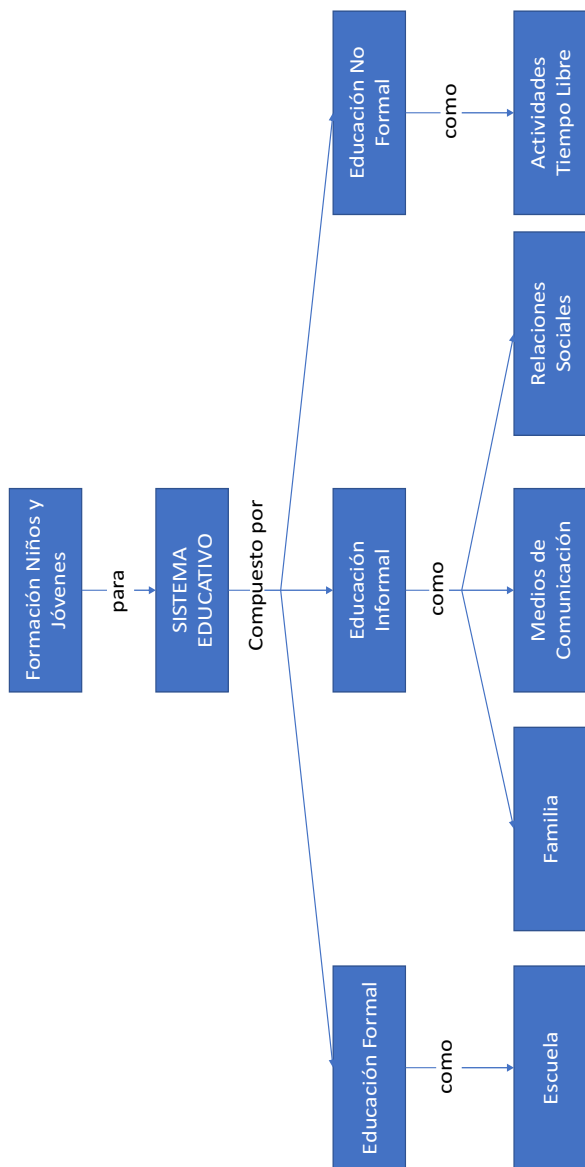


Figura 1.

prácticas educativas, que dirija la Escuela a preparar para la vida. Sabemos que este propósito es una utopía, pero también sabemos que sin utopías otra Escuela no es posible.

Por ello, en el IRES¹⁹, cuestionando la función academicista del sistema escolar vigente, proponemos una Escuela:

1. Centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral.

En la escuela que proponemos, el alumnado es el protagonista. Los estudiantes construyen sus conocimientos, en interacción con su entorno, desde edades muy tempranas y llegan a la escuela con todo un mundo de significados, sentimientos e intereses que han de ser tenidos en cuenta.

Por eso queremos una escuela donde nuestro alumnado se sienta escuchado, querido y respetado, en donde mantenga las ganas de conocer, investigar y compartir. **Una escuela para la vida**, donde los niños y las niñas sean felices como personas que colaboran en el desarrollo de su comunidad.

Una escuela interesada por cómo aprenden los estudiantes. Abierta a la creatividad y a la diversidad, en la que la singularidad sea reconocida como un valor y la diferencia como una oportunidad. Compensadora de desigualdades, en la que cada niño y cada niña tenga posibilidad de desarrollar sus propias capacidades. Una escuela abierta al entorno y centrada en la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos con su medio, en el marco de unos valores humanos irrenunciables para una sociedad plural y democrática.

2. Con contenidos vinculados a las problemáticas relevantes de nuestro mundo.

Los contenidos trabajados en la escuela tienen que responder a las necesidades de los estudiantes, deben servir para cons-

¹⁹ En el n° 77 de 2012 de la Revista *Investigación en la Escuela* se presentaron los puntos básicos de la Escuela que consideramos deseable, que con posterioridad se concretaron en el documento *La Escuela que proponemos* (Red IRES, www.redires.net)

truir respuestas útiles para comprender el mundo y promover su transformación. Por tanto, los contenidos no pueden ser ajenos a los problemas sociales y ambientales más relevantes, debiendo contribuir a la formación de una ciudadanía responsable en un mundo global.

Estos contenidos deben ofrecer diferentes perspectivas sobre las cuestiones trabajadas, de forma que permitan a los alumnos superar dogmatismos y construir sus propias respuestas. Se favorecería así la relativización y democratización del conocimiento, frente al tradicional absolutismo presente en la cultura escolar. Ello implica admitir que los conocimientos se van aprendiendo mediante un proceso de construcción gradual, con formulaciones intermedias, y que, en ese camino hacia un conocimiento más complejo, los errores, más que objeto de sanción, deben ser oportunidades para aprender mejor.

En ese sentido, es necesario **distinguir entre lo fundamental y lo accesorio**, de forma que se pueda dedicar más tiempo, en la enseñanza, a los contenidos de mayor potencialidad educativa.

3. Con metodologías investigativas que favorezcan los aprendizajes funcionales y la capacidad de aprender a aprender.

Los estudiantes ya tienen conocimientos sobre los contenidos que van a ser objeto de enseñanza. La escuela les tiene que ayudar a cuestionar esos conocimientos y a **opinar con libertad y autonomía**. Así aproximaremos los asuntos que se tratan en la escuela a los que son realmente importantes en la vida, de forma que el esfuerzo necesario para aprender tenga auténtico sentido.

Para ello defendemos un modelo didáctico basado en la idea de “investigación escolar” (una investigación diferente de la científica, pero no reductible a la mera exploración en la vida cotidiana), que promueva el aprendizaje trabajando en torno a problemas sociales y ambientales relevantes. Esta investigación se fundamenta en la motivación intrínseca de querer saber, valorando tanto el proceso de aprender como el resultado de lo aprendido.

Para ello es imprescindible la figura de un docente capaz de promover el crecimiento de las personas, creando las condiciones para que madure el auténtico conocimiento. Este docente también investiga y aprende, en colaboración con sus alumnos y en conexión con la realidad

4. Con recursos modernos y variados.

La escuela tiene que disponer de medios y recursos educativos modernos y variados, que favorezcan el aprendizaje y faciliten la democratización del saber. En todo caso, los recursos no deben constituir un fin en sí mismos, sino que han de estar al servicio de una metodología investigadora y crítica, para trabajar con un conocimiento que está en continuo proceso de cambio.

Los recursos deben propiciar el trabajo en equipo y favorecer la cooperación. Han de ser accesibles y estar al alcance de las posibilidades e intereses del alumnado. No tienen que pertenecer exclusivamente al centro educativo, pueden ser comunitarios o del entorno natural.

Nuestros estudiantes deben utilizar funcionalmente estos medios (libros, revistas, vídeos, documentales, TIC...), de forma **que la escuela sea un lugar de intercambio**, donde alumnado y profesorado aprendan juntos a construir un conocimiento más complejo.

5. Con formas de evaluación formativas y participativas que involucren a todos los implicados.

Consideramos la evaluación como un medio útil para mejorar los procesos educativos. Por tanto, tiene que formar parte de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes elementos y agentes que intervienen en dicho proceso y evitando una burocratización sin sentido, propia de una concepción tecnocrática de la educación.

La evaluación tiene que partir de la singularidad y de las necesidades de cada estudiante, contando con su implicación, de forma que sea una herramienta para conocer la evolución

de su desarrollo personal, sus logros, sus dificultades; pero la evaluación también tiene que servir para analizar la actuación del profesorado, la idoneidad de las propuestas didácticas y el funcionamiento de los centros escolares y de la administración educativa.

Optamos, por tanto, por **instrumentos y estrategias que favorezcan una evaluación formativa**, alejada de exámenes que inducen a la memorización repetitiva y de pruebas externas que estandarizan los procesos de enseñanza y dificultan la igualdad de oportunidades.

6. Con docentes bien formados e identificados con su profesión.

La escuela que queremos necesita docentes con una gran vocación y preparación, pues promover en todos los estudiantes aprendizajes de calidad es una tarea difícil y compleja. Además, deben estar capacitados para la colaboración profesional entre ellos, con las familias, los estudiantes y las entidades del entorno.

A ser un buen docente no se aprende memorizando teorías sin conectarlas con la realidad escolar, ni repitiendo una enseñanza basada en *"lo que siempre se ha hecho"*, sino **desarrollando un conocimiento actualizado sobre la práctica** que sirva para tomar decisiones fundamentadas sobre para qué enseñar, qué enseñar, con qué metodología y de qué manera evaluar.

Esto implica cambios importantes en la formación inicial de los futuros profesores y profesoras, de manera que entre universidad y escuela exista un intercambio horizontal de conocimientos. Asimismo, son necesarios cambios en la formación permanente y en procesos administrativos como la selección del profesorado, la elección de destino y la estructura laboral del puesto de trabajo.

7. Con una *ratio* razonable y en la que los docentes puedan diseñar, evaluar, formarse e investigar.

Si se quiere transformar el sistema escolar tradicional es indispensable que haya una *ratio* profesor/alumnado razonable y

que se pueda trabajar con grupos más pequeños en las aulas, superando la enseñanza basada en la mera transmisión y favoreciendo la interacción entre profesorado y alumnado y la atención a la diversidad.

Asimismo, es **absolutamente necesario modificar los tiempos de trabajo** para que el profesorado desarrolle, en su horario laboral y de forma cooperativa, funciones indispensables, además de la impartición de las clases, como preparar materiales didácticos, tutorizar al alumnado, mantener el contacto con las familias, atender a su propia formación como profesionales y evaluar e investigar su práctica docente.

8. Con un ambiente acogedor, donde los tiempos y los espacios respeten las necesidades y los ritmos de los menores.

La escuela ha sido con frecuencia un espacio de disciplina y sumisión. Paradójicamente, este hecho entra en conflicto con los fines declarados del currículo, que dicen promover la autonomía, la cooperación y la construcción de la ciudadanía.

En ese sentido, se necesita una arquitectura escolar coherente con los propósitos educativos, que frente al modelo habitual de centros homogeneizados, cerrados y desproporcionados, disponga de **lugares originales y acogedores**, con espacios abiertos al entorno y con un tamaño adecuado. Con sillas y mesas que permitan tanto tareas individuales como de grupos; rincones agradables que faciliten el debate y la interacción; con talleres, laboratorios y espacios múltiples...

De la misma manera, la vida en los centros no debería estar organizada según los horarios de la tradición escolar, que coartan las iniciativas interdisciplinares, dificultan los procesos de aprendizaje colaborativos e imponen una rigidez y una fragmentación contrarias a la construcción colectiva del conocimiento.

Proponemos, por tanto, una escuela **con módulos horarios amplios y flexibles** que permitan el desarrollo de actividades educativas en espacios más humanos.

9. Co-gestionada por toda la comunidad educativa y comprometida con el medio.

Queremos una escuela en la que el alumnado viva la democracia día a día. Donde pueda opinar sobre las cosas que le afectan y tomar decisiones con el resto de la comunidad educativa; implicándose en la vida escolar y aprendiendo a debatir, argumentar y pensar cómo querrían que fueran las cosas y a luchar por conseguirlo. Si los estudiantes viven su centro como algo propio, que depende de sus actos y decisiones, lo cuidarán con cariño y no serán necesarias tantas normas restrictivas y prohibiciones.

Una escuela participativa y co-gestionada entre todos. Porque alumnado y familias pueden tener opiniones muy válidas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el funcionamiento escolar. Se trata de crear un ambiente colaborativo donde la participación no se viva como una intromisión o una amenaza, sino como algo valioso y enriquecedor.

Queremos **una escuela abierta y comprometida** con los problemas del entorno, porque la tarea de educar es muy amplia y compleja y la escuela no puede afrontarla en solitario, sino cooperando con la sociedad.

10. Pública, laica, democrática y de calidad.

La escuela es un derecho de la ciudadanía que no admite privilegios. El estado debe garantizar ese derecho con una red pública y gratuita de centros educativos de calidad. La propiedad estatal es condición necesaria pero no suficiente. La concepción **pública** de la escuela implica otros valores imprescindibles.

Ha de ser **laica**, es decir, ha de respetar todas las creencias consecuentes con la declaración universal de los derechos humanos y de los derechos de los menores. La escuela no es un lugar de adoctrinamiento sino de formación de una ciudadanía libre, autónoma, crítica y comprometida.

Ha de ser **democrática**. La participación deseada y promovida, el diálogo basado en argumentos, la construcción colectiva de

conocimientos y la lucha contra el poder arbitrario, la injusticia y la exclusión han de ser referentes del sistema educativo.

Ha de ser una escuela **de calidad**. Pero la calidad no se basa en la obsesión normativa y en el control tecnocrático. Calidad y profesionalidad son dos caras de la misma moneda. La dignificación profesional y social del profesorado es la que garantiza, como en otros ámbitos, la autonomía y la responsabilidad para el desarrollo de una escuela innovadora y coherente con los avances de la investigación educativa. Por tanto, la sociedad ha de establecer un consenso sobre los fines y principios de la escuela deseable y depositar en los docentes y en la comunidad educativa la confianza para desarrollarlos.

Lo que planteamos no es un espejismo. Hay docentes, familias y estudiantes que lo están haciendo realidad ya, como puede observarse en la Imagen 5 o en la Memoria de Prácticas del MAES de un alumno del curso 2016-17, en la que se recoge textualmente un diálogo con el tutor del Instituto donde realizaba las Prácticas:

“Esto a veces no sale, por eso muchos compañeros tuyos, porque los míos lo hacen, te dirán que no se puede, que los chicos no tienen interés, que hoy en día no hay educación. Y sí, puede que las cosas hayan cambiado, pero entonces, ¿qué hacemos? ¿Nos vamos todos para casa? ¿Nos cogemos una baja por depresión? La clave está en saber que trabajas con personas, que hay choque generacional y que tu labor es educar y para eso hay que tener muy claro que para llegar al alumnado hay que darle muchas vueltas a la cabeza y trabajar mucho fuera del horario lectivo, pero claro, eso no quiere hacerlo todo el mundo”.

Lección Inaugural

Colegios sin aulas, profesores que no explican ni dan soluciones, alumnos que investigan y no hacen deberes, clases que se inician meditando; horarios sin asignaturas... Entreviú visita un colegio, un instituto y una facultad de la red pública para comprobar que se puede aprender de otra manera. "Pretendemos formar personas felices que disfruten estudiando y no tomen asco a la escuela", dicen sus defensores.

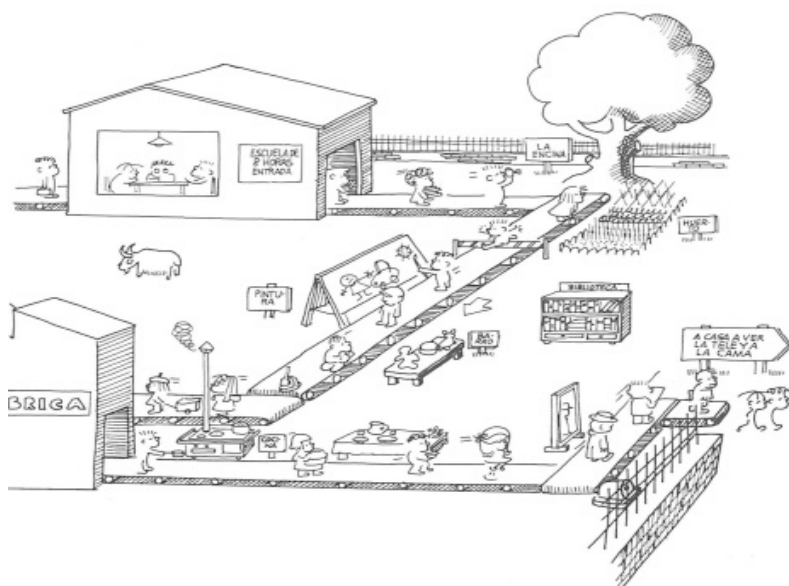


Imagen 5. Ejemplos de "otras" escuelas. (1974) El peligro de ocho horas de buena escuela

5. OTRA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Ante las nuevas realidades sociales y educativas que acabamos de analizar someramente y en el marco de esa otra escuela que queremos, es necesario plantearse otra didáctica de la Historia. Es lo que pretendemos hacer a continuación basándonos en nuestras propias investigaciones, centradas en la Educación Primaria, aunque consideramos que muchas de nuestras ideas son extensibles, con sus consiguientes adaptaciones, a la ESO²⁰. En esta tarea de innovación didáctica nos han precedido muchos otros profesores e investigadores, en nuestro país, ya desde finales del siglo XIX, como ha puesto de manifiesto una reciente tesis doctoral (Duarte, 2015). Entre ellos, Rafael Altamira, Daniel González Linacero, Gloria Giner de los Ríos, o más recientemente, el Grupo Germanía 75, Historia 13-16, el Grupo Cronos, Aula Sete, Insula Barataria; Gea-Clio o el propio Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES. Como podrá apreciarse, muchas de sus propuestas y experiencias se han tenido presentes, con más o menos acierto por nuestra parte, para el diseño de una propuesta didáctica para la Educación Primaria²¹, en la que la Historia se enseña con otras Ciencias Sociales para conocer la organización política y social, así como la cultura de las sociedades actuales e históricas.

20 Insistimos de nuevo en la orientación de este ensayo hacia la Educación Primaria; para el conocimiento de recientes reflexiones y experiencias didácticas en relación con la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, pueden consultarse las ponencias y comunicaciones de los Simposios anuales de Didáctica de las Ciencias Sociales convocados por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, la revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* o el libro cuyos editores son Sanz; Molero y Rodríguez González (2017).

21 Nos referimos especialmente a Estepa (2007) *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla, Díada, uno de los Ámbitos de Investigación del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12), aunque también a los artículos, capítulos de libro, comunicaciones y ponencias en congresos en los que he ido presentando, fundamentando o experimentando la propuesta didáctica que constituye el libro citado. Para conocer los fines de este Proyecto Curricular y las publicaciones que lo desarrollan, puede consultarse <https://inmweb.wordpress.com/>.

5.1. PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA

Si hiciéramos una encuesta pública, sin ningún criterio de selección de la muestra, sobre la utilidad de la Historia, es seguro que muy pocas personas, posiblemente, ninguna, responderían que puede ayudarles a tomar decisiones cotidianas; sin embargo, se suele decir que facilita entender mejor el mundo contemporáneo al permitir forjarse una opinión más fundamentada sobre aspectos políticos, económicos, sociales o culturales de hoy, como puede observarse en este vídeo de un joven profesor de Historia de nuestro país (Vídeo 3). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la Historia formaría parte de la formación del ciudadano, de lo que llamamos también educación ciudadana, cívica, para la participación o educación para la ciudadanía, aunque todas estas denominaciones implican matices que no podemos detenernos a analizar.

Ahora bien, si nosotros compartimos este enfoque como finalidad integradora de la enseñanza de la Historia, al menos durante la educación obligatoria, son muchos los profesores y profesoras de esta materia que piensan, y sobre todo, dan sus clases –recuér-



Vídeo 3.

dese lo que dijimos sobre este particular en el apartado 3.2.1.-, considerando que esta finalidad es indirecta, y algunos otros, los que estiman que la Historia perdería toda credibilidad científica si se enseñara directamente para ese fin. Ello nos remite a la cuestión de las finalidades de la educación, cuya selección depende, en gran medida, de la perspectiva teórica en que nos situemos, de forma que cada manera de entender el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores.

La perspectiva crítica de la educación que adoptamos, nos ha llevado a plantear unas finalidades para la enseñanza de la Historia que tienen como meta principal la formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, activa, global, crítica y social. Este enfoque, más en la línea de *las educaciones* (Perrenoud²², 2012) que de las disciplinas escolares más selectivas, nos lo podemos permitir ya que nuestra disciplina no constituye una condición previa e ineludible para los estudios de larga duración, porque uno puede llegar a ser abogado, médico, ingeniero, e incluso profesor, sin saber nada de Historia. Así, interesarnos por preparar para el ejercicio de esta ciudadanía, se convierte en nuestro principal propósito con la enseñanza de la Historia, si bien nada garantiza efectos relevantes ante unos niños y jóvenes que ven cada día por televisión o internet normas, valores y actitudes consumistas, individualistas, insolidarias, despilfarradores de los recursos y no respetuosas con el medio ambiente y el patrimonio cultural. Es esta una tarea muy difícil que implica transformar el mundo, pero al menos podemos con nuestras clases ayudar a cambiar algunas pequeñas actitudes incívicas que observamos, o en las que participamos, todos los días.

22 Este autor en esa publicación formula unas interesantes reflexiones, que compartimos, en torno al diferente potencial de estas *educaciones* frente a las disciplinas escolares para preparar para la vida, aunque no podemos extendernos sobre este asunto, a pesar de su extraordinaria importancia.

A continuación, a partir de esta finalidad integradora, desglosamos brevemente los fines educativos que forman parte de la misma:

a) Educar para la comprensión del presente. El historiador Marc Bloch (1982) afirmaba que si bien la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado, es absurdo indagar en el pasado si no es en interés del presente, porque lo que interesa comprender es lo que vivimos y, una vez que tal interés existe, averiguar de dónde ha surgido como un recurso necesario para ampliar esa comprensión. Si conocer el pasado por sí mismo no interesa ni a los historiadores, si ellos lo investigan para comprender el presente, de igual modo el aprendizaje de la Historia no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para la formación del alumno en el conocimiento y análisis del mundo social en el que vive. Por tanto, la meta básica es el conocimiento de las sociedades actuales, y en lo referente a las sociedades históricas, no enseñaremos “todo el pasado”, sino que acudiremos a él sólo una vez que hayamos interesado al alumno por el presente y con la intencionalidad de que este conocimiento le ayude a comprenderlo. Nuestra finalidad, por tanto, no es cultural, ni “práctica”, sino intelectual y crítica: pretendemos ayudar a los alumnos en la comprensión de los problemas que afectan a su vida cotidiana, como condición necesaria para la iniciación de procesos de concienciación ciudadana que les animen a razonar, preguntar y criticar (Fontana, 1992).

b) Educar en valores. Enseñar Historia desde una perspectiva crítica debe suponer el rechazo de modelos sociales basados en la desigualdad y la exclusión, promoviendo valores que contribuyan a construir una sociedad más justa, así como la implicación consciente de los futuros ciudadanos en la transformación de la sociedad. Estos valores deben fundamentarse en conocimientos sociales que, por su parte, son inseparables de su dimensión histórica. Entre estos valores básicos, destacamos la igualdad, racionalidad, tolerancia, la empatía, la responsabilidad y la participación ciudadana, el respeto a otros puntos de vista y a otras culturas, la

solidaridad, la valoración, defensa y conservación del patrimonio natural y cultural que hemos recibido como legado.

c) Educar para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro. Introducir al alumno en el manejo de información ante la que deben ser críticos, emitir juicios de valor, distinguir entre opiniones y prejuicios, entre descripciones y valoraciones, al tiempo que deben sintetizar informaciones, buscar otras, hacer deducciones y, en última instancia, emitir juicios sobre cuestiones controvertidas y debatibles. Al mismo tiempo, y dado que no existen versiones objetivas del pasado y que el presente también está sujeto a la interpretación, el estudio de las sociedades actuales e históricas puede ofrecer al alumnado un marco de aprendizaje privilegiado en el que configurar actitudes antidogmáticas sobre el conocimiento y la realidad, ayudándolo a elaborar la idea de que el conocimiento científico es, provisional y discutible, sin que por ello deje de ser riguroso. Por otra parte, ante el panorama de un futuro incierto en la evolución social, debemos preparar al alumnado para asumir nuevos roles de género, nuevas perspectivas profesionales, nuevas actitudes ante el aprendizaje, ya que, más que nunca, habrá que seguir aprendiendo durante toda la vida.

d) Educar para abordar problemas sociales relevantes. Iniciar a los alumnos en el planteamiento de problemas sociales globales y fundamentales, en cuyo contexto puedan ser entendidos otros de carácter parcial y local, buscando su génesis y explicación histórica. De este modo, las desigualdades por razón de género, etnia y clase social, la guerra y el fenómeno de la emigración en los países desarrollados, la manipulación política de los elementos patrimoniales y de los medios de comunicación, etc. constituyen problemáticas globales que tienen repercusión en el entorno del alumno, sobre las que consideramos como objetivo interesarlo, para que inicie procesos de investigación escolar que le permita acercarse a su comprensión.

e) Educar en y para profundizar en la ciudadanía democrática. La enseñanza de la Historia debe servir también para educar a

los alumnos y alumnas del nuevo milenio para la democracia y en la democracia en un sentido amplio y profundo. Una democracia que necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos, pero también las diversidades y el antagonismo; de ahí la importancia de educar en la negociación y el diálogo, para abordar el conflicto como ingrediente básico de las relaciones sociales. En este sentido, a través de la enseñanza de la Historia, se debe contribuir a la construcción de actitudes democráticas, puestas en práctica desde el entorno más próximo al alumnado, porque no se puede teorizar sobre la democracia y no ponerla en práctica, ya que se trata de educar en y para la participación, a partir del conocimiento de los derechos y deberes del estudiante como ciudadano escolar, pero también de experiencias, que den sentido a estos saberes aportándonos vivencias, para que el aprendizaje sea significativo y funcional.

f) Educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión. Para nosotros, constituye una finalidad específica de la enseñanza de la Historia, porque el trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y facilita el desarrollo de métodos de análisis histórico. Además, debe desarrollarse en el alumnado una visión integral, holística, del patrimonio, en la que como cultura se considere todos los vestigios de las actividades humanas, incluso el llamado patrimonio natural, ya que si éste existe es porque ha sido delimitado y preservado por el hombre. El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una valoración de los elementos patrimoniales y de otras culturas, activando una conciencia de conservación y defensa frente a su expolio o destrucción en todas sus manifestaciones. El patrimonio como contenido de carácter sociohistórico se constituye en un referente de primer orden para

la formación de ciudadanos desde una visión simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas.²³

g) Educar para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal. Entre el presente, el pasado y el futuro existe también una relación dinámica, aunque nuestra cultura actual es bastante *presentista*, asociándose el pasado a lo obsoleto y el futuro aparece como incierto y amenazante. Como hemos visto, las interpretaciones del pasado surgen de nuestras actuales preocupaciones y prioridades y de nuestras percepciones del futuro (consciente o inconsciente). Desde la perspectiva de la educación global, el futuro debe ocupar un lugar central en el proceso educativo, de manera que a todos los estudiantes se les ofrezca la oportunidad de estudiar regularmente, reflexionar y discutir las alternativas futuras posibles, probables y plausibles en todos los niveles; desde lo individual hasta lo global. Las escuelas van hacia el futuro, teniendo el pasado como principal punto de referencia, el estudio del futuro podría constituir una importante precondition para desarrollar en el alumnado sus capacidades, habilidades y aptitudes con vistas a ejercer un mayor control en la dirección del continuo proceso de cambios que experimentarán durante su vida.

5.2. QUÉ ENSEÑAR DE LA HISTORIA

A la hora de enfrentarse a la determinación del qué enseñar de la Historia en la educación obligatoria, la primera respuesta sería lo que se establece en la legislación vigente a través del currículum oficial. Sin embargo, esta respuesta es incorrecta al menos por dos razones:

1. La autonomía relativa del profesorado para interpretar el currículum prescrito y hacer elecciones en función del contexto en el que imparte sus clases, que es lo que justifica, básicamente, las innovaciones en educación.

²³ Véase Cuenca (2002), tesis doctoral pionera en Educación Patrimonial. En relación con la didáctica del patrimonio histórico-artístico, véase la tesis doctoral de Ávila, 1998.

2. La propia existencia de un campo del saber, la Didáctica de la Historia, que no tendría nada que investigar ni reflexionar si solo se trata de aplicar la legislación vigente y, por tanto, tampoco yo tendría que estar aquí impartiendo esta lección, porque no sería un ensayo, reflexión o elucubración propia, sino una mera descripción, justificación o fundamentación de lo que se establece por la legislación, actuando entonces como mera correa de transmisión de la administración educativa.

Hecha esta aclaración, y teniendo también presente que la didáctica no solo se ocupa de la manera de enseñar, sino también de lo que se enseña, debemos comenzar señalando que no existe un consenso generalizado entre los que nos dedicamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, sobre qué contenidos seleccionar, distinguiéndose variadas respuestas, que se han traducido en propuestas curriculares de diversa orientación. En una primera categorización, se pueden delimitar dos perspectivas respecto a la selección de contenidos: la que podríamos denominar *academicista*, que sitúa en primer lugar la materia, de forma que el conocimiento contenido en ella ha de ser trasladado a la enseñanza; una segunda opción, que establece como primera preocupación la educación, ya que lo que las disciplinas aporten lo es siempre para la consecución de una metas educativas.

Al estar de acuerdo con la segunda opción, nuestro planteamiento de esta problemática no es ¿qué Historia enseñar?, sino ¿qué enseñar de la Historia?, donde la Historia es un medio para un fin: la formación integral de las personas, como ya hemos señalado con anterioridad. En esta segunda óptica podemos distinguir a su vez varias perspectivas, que sería prolijo tan solo enumerar, por lo que únicamente voy a destacar las aportaciones de algunas para la aquí adoptada.

Entre estos referentes, señalamos en primer lugar a Rafael Altamira (1997, 311), quien proponía los siguientes principios para la selección de contenidos. 1º La idea del cambio de las cosas, mostrando al niño que el mundo no ha sido siempre como es hoy, mediante

ejemplos concretos y usando material gráfico cuanto sea posible; 2º Hacer palpable la diferencia de las épocas en civilización y carácter, sirviéndose de hechos no de palabras: v.gr., la forma y condiciones de las casas hoy día y en la época romana; invención de muebles que hoy consideramos indispensables, pero que no siempre se han tenido. Todo esto por ser pintoresco, es atractivo para los niños; 3º Acudir siempre a lo presente para explicar lo pasado.

Un siglo después de esta propuesta innovadora por su enfoque paidocéntrico (característico de la Institución Libre de Enseñanza), tras la larga polémica surgida en los años setenta y ochenta sobre las posibilidades de la enseñanza de la historia y del tiempo histórico antes de la adolescencia, la selección de contenidos de muchas propuestas curriculares de carácter innovador se han centrado en las categorías y nociones temporales con el fin de desarrollar en los niños las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo exterior, social, e ir profundizando en las estructuras cognitivas que le permitan acceder a la comprensión del tiempo histórico.

Así, comenzaron a desarrollarse propuestas curriculares con este nuevo enfoque en Francia a finales de la década de los 70 y principios de los ochenta, como las de Hannoun, J.N. Luc o la actualización del planteamiento de este último autor que realizan Clary y Genin; en Gran Bretaña, Pluckrose, que continúa la labor desarrollada por Shemilt en Inglaterra y Gales, y Cooper, quien elabora un currículo muy práctico, con una extensa relación de actividades, basado en conceptos temporales; en Italia, se encuentran propuestas como las de Grazzini, Pontecorvo, Guarracino; en Estados Unidos, los trabajos de Downey y Levstik y Levstik; en España, las propuestas pioneras de Pagés y Zabala, así como los trabajos de Guibert y Trepát, entre otros.

Se trata de un novedoso enfoque del currículo de Historia en Primaria, fundamentado y riguroso, que no analizamos detenidamente porque parte de una visión disciplinar de la selección de contenidos que no se ajusta a la perspectiva que adoptamos, si bien extraemos de estas propuestas como principal aportación para el currículo de esta etapa escolar la educación de la temporalidad.

Además, otra aportación de interés para seleccionar los contenidos a enseñar es la de diversos investigadores del ámbito internacional que, adoptando una perspectiva crítica, llevan a cabo la selección de contenidos a partir del presente y de sus problemas, para predisponer al alumnado ante el conocimiento histórico y su potencial educativo, aunque este enfoque requiere del profesorado el conocimiento y la pasión por los problemas de su propio tiempo y la no utilización de los libros de texto como material fundamental para el aprendizaje de los alumnos, porque estos presentan un mundo mudo.

Nuestro criterio es que la selección de contenidos para la enseñanza de la Historia no debe depender exclusivamente de la ciencia, en nuestro caso la Historia, sino de un conjunto de fuentes, entre las que, naturalmente, está el conocimiento científico-disciplinar, pero también el conocimiento metadisciplinar, los problemas socioambientales y el conocimiento cotidiano, pero no de una manera aditiva y yuxtapuesta, sino mediante la elaboración de un conocimiento escolar peculiar, diferenciado de cada una de ellas.

Así, en el análisis de las fuentes para la selección de los contenidos, las aportaciones de la Historia como conocimiento científico-disciplinar son de gran importancia. Por ejemplo, los conceptos de tiempo histórico y de sociedades históricas, entre otros, nos ayudan a diferenciar desde una perspectiva descriptiva tipos de sociedades, períodos históricos (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el tiempo cronológico (sucesión, simultaneidad, ...), el tiempo interno de los procesos históricos, un tiempo cualitativo establecido por los historiadores para valorar la velocidad del cambio en cada uno de los niveles de la realidad social, la diversidad de ritmos (rápidos, medios, lentos, muy lentos), las permanencias, continuidades o resistencias de los fenómenos históricos y la variedad de sus duraciones (acontecimiento, coyuntura y larga duración), etc.

En cuanto a la fuente metadisciplinar, nos permite organizar este bagaje conceptual desde una perspectiva sistémica, más que desde la lógica de las disciplinas, mediante los metaconceptos

unidad, diversidad, interacción y cambio. Así, y desde el enfoque del Ámbito de Investigación mencionado, la selección de contenidos se realiza incidiendo en la idea de *diversidad*, de personas, grupos sociales, ideologías, sistemas políticos y estructuras sociales, etc.; *interacción*, trabajándose las relaciones de intercambio, convivencia, interdependencia, cooperación y conflicto entre las personas y grupos sociales, entre los fenómenos políticos, culturales y sociales, entre poderes e instituciones, entre distintas sociedades, culturas, Estados, etc.; *organización*, de esos grupos sociales, instituciones o normas; así como a los *cambios y permanencias* que se experimentan en las personas, grupos sociales, maneras de pensar, costumbres, normas y valores, etc., sujetos a distinto ritmo (los fenómenos políticos, por ejemplo, evolucionan con mayor rapidez que las mentalidades).

Respecto a la fuente de los problemas socioambientales relevantes, deben ser seleccionados como tales aquellos que afecten a toda la humanidad, como los directamente vinculados con su existencia y subsistencia, a su vez relacionados con el imprescindible equilibrio ecológico, los que afectan a personas que sufren situaciones de discriminación, los relacionados con la identidad colectiva y las formas de organización del poder político. En el Ámbito de Investigación de las Sociedades Actuales e Históricas, en relación con estos problemas de nuestro mundo, nos hemos centrado en los siguientes: en lo que respecta a la actividad política, en la crisis que está experimentando la democracia como modelo de convivencia y participación en la mayoría de los países en que se ha establecido este sistema político; en lo que se refiere a la organización social, en el aumento de la desigualdad y polarización social, junto con el impacto que está provocando en las sociedades desarrolladas las oleadas de inmigrantes; o en el ámbito de la cultura, las nuevas ideas que aspiran a convertirse en pensamiento único y dominante, que tienen su referencia en los valores del liberalismo económico y que pretenden perpetuarse a través de la cultura de la superficialidad, que está impregnando las nuevas generaciones de niños y adolescentes, y la cultura de

la virtualidad real, que está sustituyendo la valoración del libro y del contacto directo con el mundo, por la cultura de la apariencia, del espectáculo, de la imagen, que llega a través de la televisión o de Internet. No incluimos problemas sociales relacionados con la existencia y subsistencia de la humanidad, porque de ellos se ocupan otros Ámbitos de Investigación del Proyecto Curricular en el que se inserta nuestra propuesta didáctica.

Nos detenemos, por último, en la fuente del conocimiento cotidiano, es decir, en la necesidad de contar con las ideas e intereses del alumnado a la hora de seleccionar qué enseñar de la Historia en la educación obligatoria. Para ello, vamos a comenzar por el poeta Juan Ramón Jiménez, quien a principios del siglo XX, en su libro "Nubes", pone de manifiesto cómo el pensamiento infantil difiere del de los adultos, en su bellissimo poema *Cuando yo era el niñodíos* (véase figura 2).

CUANDO YO ERA EL NIÑODÍOS

Cuando yo era el niñodíos, era Moguer, este pueblo,
una blanca maravilla; la luz con el tiempo dentro.
Cada casa era palacio y catedral cada templo;
estaba todo en su sitio, lo de la tierra y el cielo;
y por esas viñas verdes saltaba yo con mi perro,
alegres como las nubes, como los vientos lijeros,
creyendo que el horizonte era la raya del término.

Recuerdo luego que un día en que volví yo a mi pueblo
después del primer faltar, me pareció un cementerio.
Las casas no eran palacios ni catedrales los templos,
y en todas partes reinaban la soledad y el silencio.
Yo me sentía muy chico, hormiguito del desierto,
con Concha la Mandadera, toda de negro con negro,
que, bajo el tórrido sol y por la calle de En medio,
iba tirando doblada del niñodíos y su perro:
el niño todo metido en hondo ensimismamiento,
el perro considerándolo con aprobación y esmero.

¡Qué tiempo el tiempo! ¿Se fue con el niñodíos huyendo?
¡Y quien pudiera ser siempre lo que fue con lo primero!
¿Quién pudiera no caer, no, no, no caer de viejo,
ser de nuevo el alba pura, vivir con el tiempo entero,
morir siendo el niñodíos en mi Moguer, este pueblo!

Figura 2. Poema Juan Ramón Jiménez

En él observamos un pensamiento “egocéntrico”, que no es capaz de superar su propio punto de vista (“Cada casa era palacio y catedral cada templo”; “el horizonte era la raya del término”); ese egocentrismo le lleva a generalizar a Moguer su concepción armónica de las cosas (“estaba todo en su sitio”); además, el sincretismo infantil le lleva a una confusión entre lo animado y lo inanimado, es lo que se denomina *animismo infantil* (“alegres como las nubes”). Pero cuando Juan Ramón vuelve al pueblo, ya de adulto, se derrumba la concepción armónica, libre de conflictos y contradicciones y egocéntrica: el pueblo “me pareció un cementerio”, ya “las casas no eran palacios ni catedrales los templos” y “en todas partes reinaban la soledad y el silencio”, así que se “sentía muy chico, hormiguito del desierto”, por lo que termina añorando su niñez: ¡Y quien pudiera ser siempre lo que fue con lo primero!

Unos años más tarde, concretamente en 1935, es el célebre historiador del arte vienés E. H. Gombrich, quien en el formato de epístola-diálogo escribe a su joven sobrino *Breve historia del Mundo*, para explicarle de una manera comprensible al pensamiento juvenil –luego entendía, sin ser pedagogo ni psicólogo, que no podía hacerlo de la misma manera que con sus alumnos universitarios–, el devenir de la historia y su imbricación en nuestras vidas.

En cuanto a los intereses de alumnado, uno de los argumentos que fundamentan el tenerlos en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza lo encontramos en un filósofo, Habermas(1982), quien en su crítica a Husserl sobre el objetivismo en la ciencia, afirma que se trata de mostrar aquello que el objetivismo oculta: la conexión entre conocimiento e interés. De modo que si no es posible construir conocimiento sin interés y todo interés lleva acompañado algún tipo de conocimiento, desde un punto de vista didáctico ello implica que los contenidos de la Historia que pretendemos enseñar deben estar cercanos a los intereses del alumnado para que aquel se implique en el aprendizaje y este sea significativo y funcional. Ahora bien, ello no significaría en absoluto enseñar simplemente aquello que “les guste” a los alumnos, pues así estaríamos reduciendo, irresponsablemente, las posibilidades de que aborden temas verdaderamente relevantes

para ellos, aunque de momento no los consideren así. Se trataría más bien de que la profesora o el profesor, en interacción con las ideas o concepciones que esos estudiantes tengan, sea capaz de ampliar su campo de motivación, de intereses²⁴.

Ya desde el campo de la didáctica y la pedagogía, Egan (1991) considera muy importante para seleccionar los contenidos de enseñanza conocer en profundidad los rasgos del pensamiento infantil en los que, sobre todo en los primeros años, predomina la imaginación y la fantasía –cuentos y juegos–, y por ello propone para los niños de 5-7 años, un curriculum que se centre en la comprensión mítica. Los mitos realzan el significado de las condiciones en las que nos encontramos nosotros mismos al relacionar las propias actividades diarias con una narración cósmica, proporcionando, pues, un tipo de explicación de las circunstancias actuales y dándoles sentido en un contexto más amplio²⁵.

Además, la Neurociencia, y en particular, la Neuroeducación, disciplina emergente muy valorada en la actualidad para afrontar algunos de los grandes retos de la educación, propone como una de las estrategias para provocar o encender la curiosidad del alumnado en las clases, plantear problemas cotidianos, que conecten con la vida de los alumnos²⁶.

24 Véase García Pérez (2003), publicación donde resume las principales aportaciones de sus Tesis Doctoral sobre esta fuente del conocimiento escolar y a quien seguimos en todo lo referente al mismo.

25 En el curriculum que diseña este autor propone contar a los niños de 5 años (1º) narraciones dramáticas de las luchas humanas en pos de la libertad y contra la opresión (la esclavitud en el mundo antiguo –Espartaco–; las ciudades-estado griegas contra los persas; Robin Hood, la Revolución Francesa, Ghandi ...) Con 6 años (2º), luchas por conseguir la seguridad en contra del miedo y del peligro: comida y refugio en los tiempos primitivos, el ejército romano y sus ingenieros, el castillo medieval y su poblado, la Liga de Naciones y la ONU. Durante el tercer año, podría volverse a contar la historia, pero esta vez como lucha por el saber y contra la ignorancia, así Sócrates y Platón, los monjes y los monasterios, las catedrales y sus escuelas, Pedro Abelardo y las primeras universidades, artistas y humanistas en el Renacimiento, el desarrollo de la ciencia moderna ...

26 Para las escasas referencias a la Neuroeducación seguimos a Francisco Mora, a quien consideramos el mejor especialista en este campo en nuestro país y, en particular, a su libro *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, en su décima edición de 2017

Finalmente, desde la perspectiva constructivista que adoptamos para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas concepciones serían como una especie de “filtro” o “decodificador” que permite al que aprende comprender el mundo que le rodea. Son, pues, estructuras de análisis para interpretar las situaciones a las que el alumno se enfrenta y traducir las diferentes informaciones que recibe; además, al adquirir estos nuevos conceptos, se transforma profundamente el conjunto de su estructura, se reformula íntegramente su marco de cuestionamiento y su red de referencias sufre una amplia reelaboración. En ese sentido, las concepciones no son únicamente un punto de partida ni el resultado final de una actividad, sino que son “los instrumentos mismos de la actividad de aprender”. Estas ideas son explicaciones y expectativas que los alumnos desarrollan ante las experiencias físicas comunes y la dinámica social, capaces de proporcionar una comprensión muy coherente de los fenómenos cotidianos, por lo que son muy resistentes al cambio o modificación en el contexto escolar. De ahí que a la hora de plantear cualquier propuesta de contenidos para su enseñanza, en nuestro caso sobre la Historia, conectar con ese conocimiento cotidiano intentando superar las dificultades de aprendizaje de lo social²⁷, es una cuestión de capital importancia para que el aprendizaje de la Historia sea significativo y funcional.

En relación con el aprendizaje de la Historia, vamos a centrarnos en las aportaciones de la investigación de la psicología evolutiva en nuestro país²⁸ y, en particular, en M. Carretero y sus colaboradores²⁹, quien combate la opinión bastante generalizada, tanto

27 Nos referimos con ello a que en el proceso de construcción del mundo social es necesario al menos tener en cuenta tres aspectos: la especificidad del conocimiento social, el contexto en que se generan las concepciones de los alumnos y el componente cotidiano e ideológico de las mismas, aunque no podemos extendernos en ello.

28 Para un panorama más amplio y completo sobre este aspecto y, en general, sobre la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en España, véase Pagés y Santisteban (2014).

29 En particular, para nuestra exposición hemos utilizado uno de sus primeros estudios (Carretero, 1993).

entre el profesorado como entre otras personas relacionadas con el mundo de la educación, de que los contenidos de Ciencias Sociales, y particular de Historia, son fácilmente comprensibles, puesto que no suponen relaciones muy complejas desde el punto de vista conceptual. Por tanto, para ser comprendidos correctamente sólo requieren explicaciones inteligentes y bien elaboradas por parte del profesor y un trabajo memorístico y repetitivo por parte del estudiante. Sin embargo, por las investigaciones en este campo sabemos que para una amplia mayoría del alumnado resulta ser una de las materias más difíciles, porque en la enseñanza de la Historia actual y en los libros de texto se utiliza un vocabulario conceptual bastante complejo y abstracto y porque los contenidos implican el dominio y la automatización de una serie de procedimientos cognitivos que no suele dominar el alumnado. Por ello, este autor considera que es necesario plantear las características epistemológicas del conocimiento social y, en particular histórico, para analizar los problemas más importantes de la enseñanza de estas disciplinas desde una perspectiva constructivista. A continuación, exponemos de forma sintética tales dificultades de aprendizaje y problemas de enseñanza³⁰:

- 1) El conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción (revolución burguesa, feudalismo, etc.), mientras que el alumnado tiene representaciones más bien anecdóticas y personalistas de tales conceptos.
- 2) La Historia es el estudio del pasado y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, puesto que al historiador le interesa el tiempo, los cambios y permanencias. Ello implica el dominio por parte del estudiante de las convenciones temporales y las unidades y medidas del tiempo.
- 3) Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones debido a influencias ideológicas y políticas; valga

30 Véase también Torruella y Hernández Cardona (2011).

como ejemplo los referidos a la extinta Unión Soviética y los países de su zona.

- 4) La influencia de los valores en el cambio conceptual, ya que no resulta lo mismo cambiar nuestra visión sobre la caída de los cuerpos que sobre el papel de los españoles en la conquista de América.
- 5) La Historia es una actividad de razonamiento, que implica el manejo de inferencias lógicas.
- 6) La Historia no permite experimentos, ni tiene leyes generales, por ello la simulación y los juegos de simulación son útiles para vivir y comprender el pasado.
- 7) Frente a la importancia de las explicaciones estructuralista en la enseñanza de la Historia, es necesario incidir para una mejor comprensión del alumnado en la enseñanza obligatoria en la interrelación entre individuo y sociedad y entre determinismo y libertad.
- 8) En la enseñanza de la Historia no solo se utilizan explicaciones causales sino también intencionales, que incluyen los motivos y las intenciones de los agentes históricos. La empatía histórica es necesaria para entender los límites y condicionamientos de tales agentes o personas de otros tiempos.
- 9) Cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje de la Historia exige trabajar a partir de las fuentes del pasado, fuentes primarias, en particular, el patrimonio, y secundarias como el cine o la cartografía. Estas fuentes deben someterse a un juicio crítico por su natural subjetividad.

Esta exposición resulta demasiado sintética en muchos extremos que deberían matizarse con más extensión, pero estimamos que son suficientes para poner de manifiesto la importancia de las concepciones del alumnado y las dificultades de aprendizaje que conllevan a la hora de plantearse qué enseñar.

Teniendo presentes estas cuatro fuentes, en la tabla 5 presentamos nuestra propuesta de selección de contenidos de Historia, en el marco del Ámbito de Investigación, para la Educación Primaria. Como puede observarse, no se trata a lo largo de los seis

Lección Inaugural

cursos de esta etapa educativa de enseñar contenidos referidos a los hechos y personajes históricos más relevantes de la Historia de España y Universal en versión *light*, sino de contenidos que promuevan una educación de la temporalidad, una educación patrimonial, una educación ciudadana y, en definitiva, una educación para la comprensión del presente.

- El tiempo cronológico: las unidades de medida temporales (día, semana, mes, año, década, siglo, milenio), el reloj y el calendario; las eras y periodizaciones; la sucesión o el orden temporal; la simultaneidad.
- El tiempo histórico. Las tres categorías de la temporalidad humana (presente-pasado-futuro); cambio y permanencia: la duración de los distintos hechos históricos y las cualidades del cambio (corta y larga duración; acontecimiento, coyuntura y estructura; ciclos y crisis); los ritmos o la velocidad entre dos o más cambios (evolución / revolución; crecimiento / desarrollo; transición / transformación; aceleración / estancamiento / retroceso).
- Tiempo cronológico y tiempo histórico referidos al pasado personal, familiar y local.
- Aplicación del tiempo cronológico, histórico y futuro a algún aspecto básico de la vida cotidiana y de objetos próximos: vivienda, trabajo, bicicleta, automóvil, televisión,....
- Aspectos de la vida cotidiana y hechos históricos relevantes asociados a los mismos en el siglo XX y XXI: cambios sociales, políticos y culturales.
- Normas, ideas, manifestaciones artísticas, valores y vida cotidiana, personas y hechos en las sociedades de los periodos históricos: nuestros días, la revolución industrial, la etapa de los descubrimientos, la época medieval, griegos y romanos, los primeros agricultores y ganaderos, cazadores y recolectores.
- Aplicación a los vestigios del pasado del tiempo cronológico e histórico: cascos antiguos de las ciudades, iglesias, palacios, conventos, castillos, murallas, antiguas instalaciones industriales, usos y costumbres en las labores agrícolas, ciclo festivo y tradiciones, ...
- El patrimonio cultural como fuente para la reconstrucción del pasado, testimonio del paso del tiempo y legado histórico para su disfrute y conservación. Los centros de interpretación patrimonial, museos y archivos.

Tabla 5. Propuesta de selección de contenidos históricos para la Educación Primaria.

5.3. LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN DEL CONOCIMIENTO

La secuenciación de contenidos consiste en ordenarlos según alguna lógica para facilitar su aprendizaje. En la enseñanza tradicional de la Historia han predominado dos criterios: el cuantitativo, concretándose en una mera distribución de los contenidos que aumentan en cantidad conforme pasan los cursos, por lo que el criterio fundamental se basa en que la dificultad del aprendizaje es mayor a medida que aumenta el volumen de información a estudiar; en cuanto al segundo criterio, es el cronológico, que implica una secuenciación desde los tiempos más antiguos a los más recientes, si bien llegar a la actualidad durante un curso escolar constituye una meta difícilmente alcanzable, por lo que se suele plantear a lo largo de una etapa escolar.

Los deficientes resultados de aprendizaje de este enfoque son suficientemente bien conocidos, si bien ello no ha impedido que todavía lo apliquen muchos profesores y libros de texto, sobre todo en la enseñanza secundaria: los alumnos memorizan información a golpe de repetirla hasta la saciedad, recuerdan algunas fechas, pero son incapaces de adivinar la utilidad de la Historia para la comprensión de su presente, de interesarle su estudio y de comprender los procesos, las relaciones, la organización y los cambios de la realidad social presente y pasada.

Desde planteamientos innovadores, sin embargo, se han utilizado criterios de carácter cualitativo, poniendo más énfasis en el estudiante que aprende y en la actividad que ha de realizar para aprender que en la disciplina, ya desde la Escuela Nueva (Dewey, Cousinet, Freinet, etc.) y las investigaciones de Piaget, se han propuesto diversas alternativas a la secuenciación cronológica, si bien no han tenido una gran implantación en la enseñanza, en especial en la Secundaria. Así, el llamado *enfoque temático o línea de desarrollo*, iniciado por Cousinet y Jeffreys, que consiste en la selección de un conjunto de temas, que se estudian en su evolución histórica al margen del contexto histórico en el que se produjeron los cambios, partiendo siempre del presente y remitiendo a él continuamente.

También han ido apareciendo otros enfoques que no priorizan la secuenciación cronológica como: el *enfoque comparativo*, que se organiza a partir de la selección de unos aspectos socialmente significativos cuyo comportamiento se compara en períodos y países diferentes; los estudios en profundidad de uno o varios períodos históricos; los enfoques de *Historia retrospectiva*, que partiendo del presente van retrocediendo, cronológicamente, hacia el pasado; y, más recientemente, el enfoque por *tópicos o centros de interés*, la *Historia a través de estudios familiares*, de *estudios comunitarios* (locales); si bien se propone como deseable un enfoque variado³¹. Finalmente, en la propuesta de varios proyectos curriculares alternativos pertenecientes al colectivo Fedicaria (Proyecto Cronos, Proyecto Insula Barataria, ...), se parte de un problema del presente, se acude al pasado para buscar explicaciones, para conocer su genealogía, y se vuelve finalmente al presente.

Nuestra propuesta de secuenciación, sin embargo, sigue los presupuestos teóricos del Proyecto Investigando Nuestro Mundo, que se plantea esta tarea profesional a partir de la utilización del conocimiento metadisciplinar³², estableciendo el grado de com-

31 Para una revisión de las últimas innovaciones en la secuenciación de contenidos de carácter histórico en Gran Bretaña, Francia, Italia y Alemania, véase Maestro (1997). Esta autora ha desarrollado algunas de ellas en el Proyecto Gea-Clío; igualmente en el Proyecto Historia 13-16, que es una adaptación a nuestro país del homólogo británico, dirigido por Shemilt (1987).

32 Véase García Díaz (1998), publicación de las principales aportaciones de sus Tesis Doctoral sobre los contenidos escolares; seguimos a este autor como uno de los más sobresalientes del IRES en relación con esta temática. Una de las primeras aportaciones en nuestro país que intenta ofrecer, desde una perspectiva psicológica, una visión global de los rasgos del pensamiento infantil sobre la sociedad, la realizan Moreno, Martín y Echeita (1988), quienes establecen seis características del pensamiento infantil que pueden permitir una mejor comprensión del modo de razonar de los alumnos en estas edades y que se expresan dicotómicamente para subrayar que se trata de dimensiones continuas, cuyo primer término supone el comienzo y el último término un punto provisional de llegada: 1) Representación del mundo social como un agregado de elementos aislados, meramente yuxtapuestos, frente a la representación de unos sistemas relacionados. 2) Fijación de los aspectos más superficiales o anecdóticos, frente a una comprensión de los rasgos y procesos más profundos y definitorios

plejidad en el que deben ser formulados los contenidos para que puedan ser aprendidos por los estudiantes. Para ello, la evolución de las ideas del alumnado nos interesa a modo de suposición de cómo puede ir progresando el conocimiento social desde una visión más elemental y simple a una más elaborada y compleja, evolución que se produciría, en general, con el desarrollo desde la infancia a la adolescencia. Así, se pueden situar las diversas concepciones de los alumnos en un gradiente de complejidad definido por la identificación en el medio de los *elementos* que lo componen y actúan en él; por la manera que tienen los individuos de interpretar la *organización* del medio, así como de utilizar las relaciones causales (*interacción*) y el modo de considerar el *cambio* y la estabilidad. A partir de estos criterios-guía, se ha establecido una hipótesis general de progresión en relación con la enseñanza-aprendizaje del medio socionatural, que consideramos como marco de referencia porque constituye, en definitiva, una concepción general del mundo, una cosmovisión, aplicable a la progresión en niveles que se desprende de algunos de los estudios sobre concepciones de los alumnos acerca de la Historia. Esta hipótesis de progresión se podría sintetizar en una gradación en tres niveles (véase figura 3).

Una visión del mundo de *carácter sincrético*, en la que la realidad está entendida como un todo indiferenciado y homogéneo, que se corresponde con la que tienen los niños y niñas más pequeños. Se trata de concepciones muy sencillas en las que los elementos constitutivos del medio están sueltos, aislados, no relacionados, se tiene un enfoque descriptivo de la realidad, donde no se plantean las causas de las cosas, o se maneja una causa-

de las situaciones. 3) Visión estática y ahistórica de la realidad social, frente a una concepción dinámica de la misma, esencialmente basada en procesos de naturaleza histórica. 4) Indiferenciación entre la causalidad y el azar, frente a la comprensión de los factores causales que explican una situación social. 5) Pensamiento egocéntrico, frente a descentración de la propia experiencia. 6) Concepción armónica y libre de conflictos del mundo, frente a una concepción que lo enmarca en conflictos no totalmente controlables.

lidad de carácter intencional, y se mantiene una visión estática, sin diferenciación de cambios y permanencias. Es una concepción del mundo egocéntrica, en donde todo está en función de uno mismo, y del medio como escenario (lugar en el que ocurren las actividades humanas) o como recurso, a modo de conjunto de objetos disponibles para que el hombre tome lo que necesite.

INDICADORES E HIPÓTESIS GENERAL DEL CONOCIMIENTO



Figura 3. Hipótesis general del conocimiento. Elaboración propia a partir de García Díaz (1998).

Una *visión analítica* del mundo, en la que la realidad se concibe como suma de partes (concepción aditiva del medio) o como conjunto de relaciones sencillas, en la que se distinguen y categorizan diversidad de elementos, pero sin suficiente organización entre los mismos, aunque haya capacidad de comprensión de algunas relaciones. Se utiliza, igualmente, una causalidad simple y lineal y se comprenden cambios sencillos vinculados a la experiencia. Se trata de una concepción del mundo antropocéntrica, en la que la realidad está vista desde la óptica de lo humano, o sociocéntrica, donde los hechos se analizan desde la perspectiva sociocultural del sujeto, no considerándose otras posibles perspectivas culturales. Esta cosmovisión se desarrolla fundamentalmente en los años correspondientes a la Educación Primaria.

Una *visión sistémica* de la realidad, que se concibe como red de interacciones y jerarquía de sistemas imbricados unos en otros, lo que supone una perspectiva compleja del medio que sería deseable que desarrollaran los adolescentes y jóvenes, constituyendo una meta en este recorrido que muchos adultos tampoco llegan a alcanzar. En esta perspectiva se maneja la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal (los distintos factores se determinan mutuamente) comprendiéndose, asimismo, el carácter dinámico del sistema, por tanto, sus cambios y permanencias. Esta visión supone un elevado grado de descentración, con una visión relativizadora del mundo, en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente diferentes aspectos de la realidad.

Desde este enfoque, diseñar una propuesta de secuenciación para la enseñanza de la Historia implica profundizar en el conocimiento de las ideas de los alumnos con la finalidad de adaptar los contenidos seleccionados a sus características y evolución, elaborando tal hipótesis de progresión como guía para la propuesta de secuenciación (véase tabla 6). De este modo, la enseñanza de la Historia está presente en todos y cada uno de los tres ciclos –no se corresponden con los tres niveles de la hipótesis de progresión– de la Educación Primaria, de forma recurrente y progresiva. La opción de un tratamiento cíclico permite que los conceptos, procedimientos y actitudes se vayan repitiendo con diferente nivel de complejidad en función de la hipótesis de progresión anteriormente presentada. En cada ciclo se deben abordar unidades didácticas con temáticas diferentes, pero a través de todas ellas se pretende una misma finalidad: la construcción progresiva por el alumnado de las sociedades actuales e históricas. De este modo, proponemos que en el primer ciclo se trabaje fundamentalmente el tiempo personal y el tiempo primordial o más lejano, comparándolo con la actualidad; en el segundo ciclo, se trataría más detenidamente el tiempo familiar y el método del historiador, como procedimiento empleado para la elaboración del conocimiento histórico, así como la historia local y el patrimonio; mientras que en el tercer ciclo proponemos

unidades didácticas sobre el pasado como genealogía del presente y alguna que se centre en el futuro para trabajar la globalidad temporal y la historia que está por construir.

En definitiva, con esta propuesta se rompe con la tradicional perspectiva disciplinar y el criterio de secuenciación cronológico, acercándonos en unos casos al denominado enfoque comparativo y en otros al de historia retrospectiva, pero pretendiendo en cualquier caso poner de relieve el lugar que para nosotros ocupa la Historia en la Educación Primaria, un conocimiento de alto valor social y formativo al estar al servicio de la comprensión del presente, de nuestro mundo, y de la configuración de posibles futuros

HIPÓTESIS PROGRESIÓN GENERAL HISTORIA

NIVEL I Sincrético y armónico	NIVEL II Analítico y descriptivo	NIVEL III Sistémico y complejo
Pensamiento conservador y fijista, mundo social estático (siempre ha sido así). Ejemplo, las leyes no se pueden cambiar.	Se reconocen en las sociedades históricas cambios menores y anecdóticos (formas de vestir, algunas costumbres).	Se entiende que ha habido distintos sistemas políticos, sociales y económicos a lo largo de la historia.
Cambios súbitos y poco realistas en la movilidad social.	Se concibe la movilidad social producida por cambios naturales que dependen de la voluntad y el empeño.	La movilidad social como cambios posibles que dependen del sujeto pero no ignoran las dificultades y obstáculos sociales.
Tiempo personal y vivido. No comprensión del carácter convencional de las unidades temporales. Horizonte temporal muy limitado (ayer, hoy y mañana, mes y año)	Tiempo percibido a partir de espacios recorridos e intervalos. Se empieza a desarrollar la ordenación temporal. Horizonte temporal más lejano (2 ó 3 generaciones).	Tiempo histórico. Comprensión de eras y calendarios. Horizonte temporal amplio (milenios, origen del hombre, del planeta Tierra).

Tabla 6. Hipótesis de progresión del conocimiento histórico, como guía para la secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia (Estepa, 2007).

5.4. LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN TORNO A PROBLEMAS

Organizar los contenidos previamente seleccionados y secuenciados es decidir si lo vamos a tratar como temas o leccio-

nes que desarrollan los contenidos de la disciplina histórica o vamos a utilizar algún otro criterio de organización multidisciplinar, interdisciplinar, globalizador o, en nuestro caso, por problemas. En este sentido se propone que los problemas que se deberían trabajar en la escuela son los problemas relevantes para los ciudadanos, no los problemas científicos. Se trata de problemas cercanos y cotidianos, pero que por su complejidad requieren para su solución el concurso de otros conocimientos, como la problemática socioambiental, el conocimiento cotidiano, las disciplinas científicas y los saberes metadisciplinares. En definitiva, problemas abiertos y complejos, capaces de movilizar contenidos culturales significativos, con el propósito de enriquecer el conocimiento de los alumnos con una visión más compleja del mundo.

Tomando como referencia esta óptica que organiza el currículo en torno a problemas, en el diseño de *Investigando las sociedades actuales e históricas* se ha construido una trama que orienta los problemas a estudiar durante la Educación Primaria, que en el caso de la enseñanza de la Historia serían del tipo: ¿siempre se han gobernado los países de la misma manera?; ¿siempre se han establecido las mismas relaciones entre las personas y en los grupos sociales?; ¿siempre ha habido las mismas instituciones y manifestaciones culturales?; ¿de dónde vienen nuestras tradiciones y costumbres?; ¿las normas y los valores se pueden cambiar?; ¿cómo se vivía en otras épocas del pasado?; ¿cómo será el futuro de nuestra sociedad?

5.5. LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA

La metodología de enseñanza constituye la forma en que se proyecta en la práctica las opciones adoptadas respecto a cada uno de los aspectos tratados con anterioridad. Ya hemos señalado en repetidas ocasiones que nuestra propuesta se enmarca en el Proyecto Curricular *Investigando Nuestro Mundo* y que éste adopta un modelo didáctico investigativo, que caracterizamos fundamentalmente por una metodología basada en la investiga-

ción escolar. Este tipo de metodología ha sido suficientemente analizada desde el proyecto IRES, pero no podemos detenernos en sus orígenes históricos como alternativa a la enseñanza tradicional, ni en su fundamentación en el aprendizaje significativo (Ausubel) y en el aprendizaje por descubrimiento (Bruner), así como en el aprendizaje cooperativo, ni en su idoneidad para articular los procesos de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, especialmente en la Educación Primaria. En todo caso, sí es necesario señalar que las estrategias metodológicas se centran en la investigación escolar de problemas³³. Estos problemas implican la concreción del conocimiento escolar en diferentes objetos de estudio que deben ser investigados por los alumnos, constituyendo el eje de la secuencia de actividades. La actividad, pues, es considerada como la unidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido en sí misma. Las diferentes propuestas, a su vez, suelen estar constituidas por un conjunto de tareas o acciones en las que el alumno pone en funcionamiento su capacidad de analizar, relacionar y tomar decisiones, permitiendo, al mismo tiempo, la consideración y la evolución de sus significados previos. En concreto esta metodología investigativa se puede estructurar en cuatro fases o momentos específicos (véase figura 4) y utiliza una tipología de actividades muy variada, en función del manejo de fuentes de información diversas (véase figura 5).

En esta metodología de enseñanza, el nivel de participación del alumnado evoluciona progresivamente hacia la capacidad de tomar decisiones. Es una participación negociada, que refleja tanto los intereses de los alumnos como las intenciones didácticas del profesor, quien, como orientador del proceso,

³³ En esta metodología, para provocar la investigación del alumno es necesario partir de problemas, con las características que ya hemos señalado anteriormente. La Neuroeducación también propone comenzar la clase con algo provocador para a continuación presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno su curiosidad para encontrar una respuesta o solución.

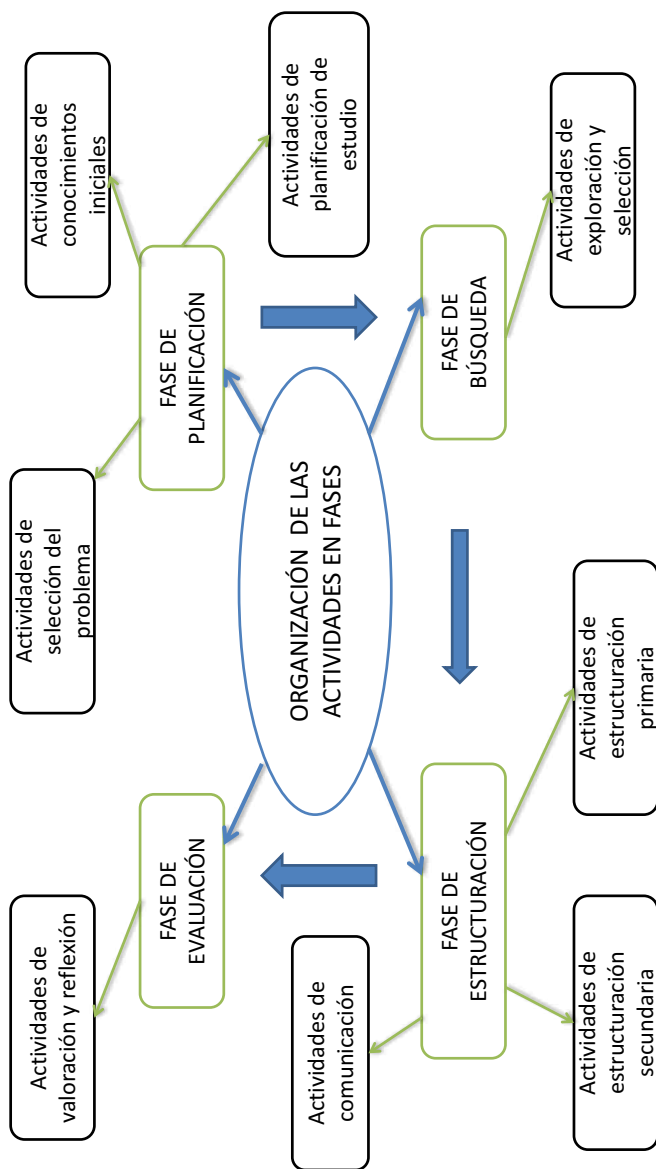


Figura 4. Fases de la secuencia de actividades en una metodología investigativa y actividades que se realizan en cada una de ellas (Travé, 2006)

debe facilitar todos aquellos medios y recursos que promuevan el aprendizaje de sus alumnos, favoreciendo una comunicación interactiva y multidireccional.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tomando el mito de Prometeo como metáfora³⁴, concluimos esta lección considerando la educación, como el fuego de los dioses que permite a los hombres dominar su vida y su entorno, aunque yo me considero biocéntrico y no antropocéntrico como los griegos, y la escuela de masas y el profesorado como las fuerzas prometeicas portadoras de ese fuego, que les alimentaba a ellos y era beneficioso para los demás. Esta tarea sigue hoy más vigente que nunca y ante ella el profesorado ha de elegir uno de los dos caminos de los personajes del mito: el de Epimeteo, que miraba hacia atrás, que dejó a los humanos desnudos e indefensos, pero no atrajo sobre sí la ira de los dioses del Olimpo, como aquellos profesores y profesoras que se quejan porque los alumnos de hoy son peores que los de antes, de que en la Escuela hayan bajado los niveles de exigencia, de que son profesores de Historia y no educadores en valores... O puede seguir a Prometeo, el que miraba hacia adelante, arriesgándose a entregar a los hombres el fuego robado a los dioses: como las profesoras y profesores que dicen que no es verdad que el alumnado de hoy sea peor que el de antes, sino diferente, que para enseñar no basta con saber el contenido, que su profesión es la de educadores más que enseñantes, quienes apuestan por el cambio en la escuela, la actitud innovadora en la docencia, el trabajo en equipo y la colaboración e interacción con el entorno, por enseñar Historia para educar a las personas como ciudadanos democráticos y críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad.

Prometeo pagó caro su decisión, pero yo he elegido su camino.

³⁴ Véase Fernández Enguita (2001), de quien tomo esta idea final, adaptándola a nuestra temática.

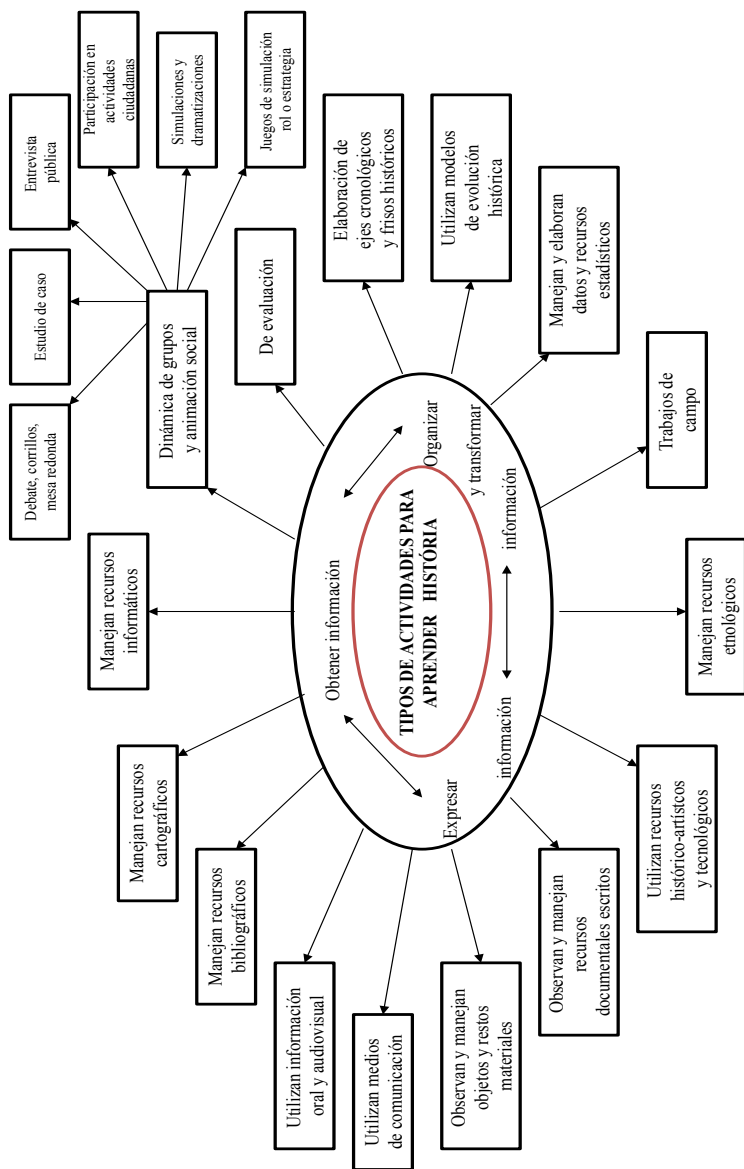


Figura 5. Tipos de actividades para enseñar Historia con una metodología investigativa.

REFERENCIAS

- ALTAMIRA, R. (1997) *La enseñanza de la historia*. Madrid, Akal.
- ÁVILA, R. M. (1998) *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- BAUMAN, Z. (2006) *Vida líquida*. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2010) *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2011) *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona, Paidós.
- BLOCH, M. (1982) *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BOUJON, C. y QUAIREAU, C. (1999) *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid, Narcea.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial. Vol. 1 *La sociedad red*. Vol. 2 *El poder de la identidad*. Vol. 3 *Fin de milenio*.
- COLL, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (ed. rev., Vol. 2, pp. 383-413). Madrid, Alianza.
- CUENCA, J. M. (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> .
- DELORS, J. (1996) (coord.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX*. Santillana, Ediciones UNESCO.

- DUARTE, O. (2015) *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- EGAN (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, MEC-Morata.
- ESTEPA, J. (2007) *Investigando la sociedades actuales e históricas*. Sevilla, Díada.
- FEITO, R. (2010) La vida en la aulas en R. Feito (coord.) *Sociología de la Educación Secundaria*. Graó-Ministerio de Educación, 67-88.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- FONTANA, J. (1982) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica.
- FONTANA, J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, Grijalbo-Crítica.
- FONTANA, J. (2013) *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona, Pasado y Presente.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998) *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2001) De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta) *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 29, 25-33.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003) *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla, Díada.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus
- JUDT, T. (2011) *Algo va mal*. Madrid, Taurus.
- LEVSTIK, L.S. (2008) What happens in Social Studies classrooms? Research on K-12 Social Studies practice. In L. Levstik y C. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 239-258.

- MAESTRO, P. (1998) *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- MERCER, N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MERCHÁN, F.J. (2001) *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MIRALLES, P. (2009) La didáctica de la Historia en España: retos para una educación para la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (a cura di) *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa*. Bolonia, Patron Editore, pp. 259-281.
- MIRALLES, P. y GÓMEZ CARRASCO, C. (2016) Sin "Kronos" ni "Kairos". El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 15-26.
- MORA, F. (2017) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza editorial.
- MORENO, A.; MARTÍN y ECHEITA (1988) Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Ciclo medio. En Sastre, G. y Moreno, M. (Dirs.). *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol. 1. Barcelona, Planeta, págs. 277-295.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- MORIN, E., CIURANA, E.R. y MOTTA, R.D. (2002) *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO
- ONRUBIA, J. (1994) Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al. (Coords.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-123). Barcelona: Graó.

- PAGÉS (2011) Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia. En R. López Facal y otros (edit.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia*. Universidad de Santiago de Compostela. pp.123-146.
- PAGÉS, J y SANTISTEBAN, A. (2014) ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá, y J. Pagés (coords.) *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. México, Bonilla Artigas editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona, Graó, 11-17.
- PLÁ, S. y PAGÉS, J. (coords.) *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. México, Bonilla Artigas editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada.
- POSTMAN, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- PRATS (2016) Combates por la Historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-53.
- SÁNCHEZ FUSTER, M.C. (2017) *Evaluación de los recursos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia.
- SANZ, P.; MOLERO, J.M. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, D. (eds.) (2017) *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lleida, Milenio.
- SCHEMILT, D. (1987) El proyecto historia 13/16 del School Council: pasado, presente y futuro. En AA.VV. *La geografía y la his-*

- toria dentro de las ciencias sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid, MEC. pp. 173-207.
- SUÁREZ, M.A. (2017) *Enseñar y aprender Historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Oviedo.
- TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TONUCCI, F. (1990) *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Graó.
- TONUCCI, F. (1989) *40 años con ojos de niño*. Barcelona, Graó.
- TONUCCI, F. (2007) *Con ojos de niño*. Barcelona, Barcanova.
- TRAVÉ, G. (2006) *Investigando las actividades económicas*. Sevilla, Díada.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París.
- ZABALA (2012) Prólogo a la edición española: ¿Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida? En P. Perrenoud *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona, Graó, 11-17.
- ZABALA (2017) Prólogo. Haciendo y deshaciendo el aprendizaje aprendiendo. En C. Vidal (comps.) *15 diálogos de educación*. Barcelona, Graó, 7-15.



Universidad
de Huelva

SE ACABÓ DE EDITAR ESTA
LECCIÓN INAUGURAL DEL
CURSO ACADÉMICO 2017-
2018 CON EL TÍTULO “OTRA
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
PARA OTRA ESCUELA” EL DÍA
16 DE SEPTIEMBRE, SIENDO LA
FESTIVIDAD DE SAN ROGELIO

