



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

***El estudio de Mesopotamia en el currículo de Educación  
Secundaria: una propuesta de mejora didáctica***

***The study of Mesopotamia in the curriculum of Secondary  
Education: a proposal of didactic improvement***

**Alumna:** Ana María Alonso Venero

**Especialidad:** Geografía, Historia y Filosofía

**Director:** Alonso Gutiérrez Morillo

**Curso académico:** 2016-2017

**Fecha:** 2 de octubre de 2017

Firma de la alumna:

Vº Bº del Director TFM:

**RESUMEN:** El presente trabajo reflexiona sobre la necesidad de renovar los planteamientos metodológicos y didácticos en el campo de las Ciencias Sociales, y en concreto, de la Historia, en el contexto de un marco legislativo con itinerarios curriculares delimitados y cerrados, como el que ofrece la vigente L.O.M.C.E. Partiendo de un caso particular, el estudio de Mesopotamia, el trabajo analiza las opciones que ofrece dicha normativa y realiza una aproximación al material didáctico que se emplea en la actualidad para su enseñanza, de cuyo análisis se desprende que, pese a la ilimitada oferta de recursos que ofrece Internet, en los últimos quince años se ha producido un cierto estancamiento de las prácticas renovadoras. A continuación, se formula una propuesta de mejora didáctica para esta materia, recuperando y actualizando algunos de los principios metodológicos formulados ya en la década de los años noventa por los principales grupos de renovación pedagógica españoles.

**ABSTRACT:** The present work reflects on the need to renew didactic methodology and approaches in the field of Social Sciences, particularly History, in the context of a legislative framework with a pre-established curriculum and definitive set of learning objectives, such as that currently offered by the L.O.M.C.E. Based on a particular case, the study of Mesopotamia, this paper analyses the options offered by said legislation and provides an overview of the teaching material that is currently used. The analysis shows that despite the unlimited supply of resources offered by the Internet, there has been a certain stagnation of renewal practices in the last fifteen years. Finally, a proposal of didactic improvement for this subject is formulated, recovering and updating some of the methodological principles formulated already in the decade of the nineties by the main groups of Spanish pedagogical renewal.

**PALABRAS CLAVE:** Mesopotamia, primeras civilizaciones, LOMCE, innovación pedagógica, metodología didáctica, Educación Secundaria Obligatoria.

**KEYWORDS:** Mesopotamia, earliest civilizations, LOMCE, pedagogical innovation, didactic methodology, compulsory secondary education.

## **ÍNDICE**

I. INTRODUCCIÓN .....	3
1. Objetivos y metodología .....	3
2. Por qué se elige Mesopotamia.....	5
3. Estructura del trabajo.....	6
II. EL ESTUDIO DE MESOPOTAMIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL .....	9
1. Marco legal.....	9
2. Aproximación al material didáctico dedicado a Mesopotamia .....	19
2.1. Los libros de texto .....	19
2.2. Otros recursos didácticos .....	44
III. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	47
1. El entorno condiciona y determina la vida humana .....	48
2. Viviendo en sociedad .....	50
3. La conservación del patrimonio .....	51
IV. CONCLUSIONES .....	57
V. BIBLIOGRAFÍA .....	61



## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1. Objetivos y metodología**

El objetivo del presente trabajo de investigación es ofrecer un análisis de cómo se formula el estudio de Mesopotamia en el actual sistema educativo español y de sus posibles carencias o limitaciones. Para ello se analizan, en primer lugar, las variantes que han experimentado las normativas legales aprobadas en los últimos treinta años con el propósito de establecer los criterios que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las civilizaciones antiguas y en concreto de Mesopotamia. En segundo lugar, examinaremos los principales materiales didácticos diseñados para su enseñanza en un ejercicio de aproximación hacia los cambios y mejoras experimentados, si es que los ha habido, en materia pedagógica o de renovación didáctica. Por último, se ofrece una propuesta de mejora mediante la presentación de una serie de actividades para contribuir a la formulación de una unidad didáctica renovada, si no innovadora, en el contexto de una programación concreta.

Frente al carácter abierto y relativamente flexible de los diseños curriculares ofrecidos por la L.O.G.S.E, y en menor medida por la L.O.E., para la materia de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, la propuesta que recoge la actual y vigente L.O.M.C.E., se caracteriza, entre otras cosas, por la concreción de contenidos y su perfecta delimitación, reduciendo considerablemente las posibilidades docentes a la hora de formular sus programaciones didácticas. Sin embargo, esta limitación no debe ser óbice para ejercer nuestra profesión desde el compromiso por la mejora educativa, asociada siempre a los pilares básicos de la rigurosidad y la profesionalidad, pero también de la innovación y renovación de los planteamientos tradicionales o la adaptación al alumnado y a las circunstancias que nos rodean.

Obviamente el ejercicio de la enseñanza está intrínsecamente relacionado con la propia concepción que se tiene acerca de la disciplina. Es imposible reflejar, aunque solo sea sucintamente, la larga serie de debates habidos en los últimos años con relación a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Benejam y Pagés, 1998; Calaf Masachs, 2007; Cuesta

Fernández 1999 y 2002; Galindo Morales, 2004; García Santa María, 1999; Gutiérrez y Trujillo, 2008; Hervás y Miralles, 2006, Gil-Díez Usandizaga, 2014; Moradiellos, 2013; Merchán Iglesias, 2002; Prats, 2011; Rodríguez Lestegás, 2002; Rozada Martínez, 1997; Torres Bravo, 2001; Trepát y Comes, 1998; Valdeón Baruque, 1998 y 2001; Valls, 2001 y 2004; Valls y Facal, 2010; VV.AA., 2002). En el centro del debate aparecen cuestiones como la finalidad social de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular, sus contenidos o la selección de estos, el enfoque más o menos disciplinar, la adecuación al alumnado, la formación del profesorado, la caracterización adecuada del propio conocimiento escolar, la naturaleza social e ideológica de los conocimientos y de la enseñanza, etc. En definitiva, todos los temas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No se trata, por tanto, de justificar la relevancia o la trascendencia de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en el itinerario curricular de Secundaria, sino de explicar y definir el modelo de enseñanza que se quiere. Trabajar desde una perspectiva didáctica crítica de las Ciencias Sociales, abordando problemas sociales actuales y relevantes, como proponen buena parte de los autores antes citados, puede resultar apasionante y enriquecedor, en el sentido en el que la dimensión histórica puede suponer un aporte fundamental para una comprensión más profunda de la realidad en la que vivimos. Es por eso que, a nuestro juicio, dicha perspectiva no debería limitarse exclusivamente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y podría abordarse como modelo didáctico, de forma generalizada, por ámbitos y proyectos<sup>1</sup>.

Para la Historia, y en el caso concreto de la Historia Antigua, este modelo didáctico presenta un elemento no necesariamente positivo. La limitación de los contenidos a problemáticas exclusivamente actuales, de muchas de estas propuestas renovadoras, puede desembocar en un excesivo “presentismo”. Si

---

<sup>1</sup> No nos referimos aquí, únicamente, al modelo tradicional de educación por ámbitos (socio-lingüístico, científico-técnico...) que se da, por ejemplo, en los programas diseñados para la mejora del aprendizaje (como P.M.A.R. en la L.O.M.C.E.). Nuestra visión se dirige más en la línea de los proyectos de carácter multidisciplinar que se trabajan en el colegio Claver-Raimat en Lleida, por citar solo uno de los casos más representativos. Para conocer este proyecto educativo, se puede consultar sus fundamentos en *Horitzó 2020, Jesuïtes Educació 2017*.

hay algo enriquecedor que aporta el estudio de la Historia es tratar de entender la complejidad de distintas sociedades en distintos contextos, siendo fundamentalmente el factor temporal el elemento que cambia todo en la ecuación. Quizá este problema podría solucionarse, si realizáramos el proceso a la inversa; es decir, estudiando el pasado con el objetivo de comprender nuestras problemáticas actuales. En cualquier caso, es evidente la necesidad de repensar, una y otra vez, nuestra práctica docente, tratando de buscar los modelos pedagógicos más apropiados para cada contexto. De ahí, la propuesta de mejora que incluimos en la parte final del trabajo.

## **2. Por qué se elige Mesopotamia**

Pese a situarse en los confines de nuestra visión eurocéntrica, Mesopotamia no ha conocido la *damnatio memoriae* o directamente el menosprecio, y en consecuencia el desconocimiento, que han experimentado otras civilizaciones. Entre otros motivos porque el estudio del Antiguo Oriente, desde épocas muy tempranas, se ha construido en base a diferentes mitos (Liverani, 1995, pp.19-21). La propia tradición bíblica fue uno de los principales impulsores de los primeros trabajos arqueológicos desarrollados en la región, tratando de demostrar si era cierto o no lo que aparecía descrito en el Antiguo Testamento. Los autores clásicos, como el propio Heródoto, contribuyeron a crear una imagen determinada de esta civilización, como parte del proceso de creación y definición de su propia identidad. De este modo se establecen binomios comparativos que permiten definir con mejor precisión los aspectos que nos definen como pueblo, casi siempre exaltando nuestras virtudes mediante la descripción de los defectos del contrario. Un modelo de construcción retórica característico del mundo clásico, pero heredado con posterioridad por los intelectuales europeos. Así, frente al despotismo oriental destaca la democracia occidental; frente al inmovilismo tecnológico y cultural de la región, el progreso de las civilizaciones europeas; frente a la sabiduría oculta y mágica, la ciencia laica y racional de los griegos (Beard, 2016).

Estos mitos han sido sustituidos por otros en la tradición historiográfica. Aquellos que sitúan a Mesopotamia como el origen o “la cuna de la civilización”. Una idea que, en la mayor parte de los casos, va asociada a una secuencia concreta para el eje de la Historia, de marcado carácter eurocéntrico: Antiguo Oriente, Grecia, Roma, Europa medieval cristiana y Europa occidental moderna. Efectivamente es cierto que allí se produjeron ciertos fenómenos como el origen de las ciudades, el nacimiento del Estado, la formación de los primeros imperios, la invención del alfabeto y de la escritura, así como otros muchos elementos técnicos e ideológicos, que conforman lo que hoy entendemos como civilizaciones complejas y que, por ello, ocupa un lugar especial en la Historia (Ascalone, 2006; Bottero, 2004; Calvet, 2001; Foster y Foster, 2011, Kriwaczek, 2010). Pero también es cierto que muchos de estos fenómenos se dieron en otros lugares que no han suscitado el mismo interés historiográfico, al menos europeo (India, China, Mesoamérica...).

Tradicionalmente, el estudio de Mesopotamia ha estado vinculado directamente al de Egipto, con quien comparte muchos de los rasgos expuestos antes, en lo que se ha conocido como “las primeras civilizaciones”, y así aparece reflejado en la propia normativa y en la mayor parte de los materiales didácticos. Sin embargo, por diversos motivos que veremos más adelante, la parte referente a la enseñanza de la historia de Egipto sí ha conocido una relativa renovación de sus planteamientos metodológicos y didácticos. No así, Mesopotamia. Es por ello por lo que hemos considerado conveniente dirigir nuestro foco de atención sobre ella de forma exclusiva. En consecuencia, nuestro objetivo será tratar de entender todos los grandes fenómenos históricos antes mencionados en el contexto en el que se produjeron, adentrándonos al mismo tiempo en uno de los espacios geográficos más complejos, heterogéneos, e interesantes de la actualidad.

### **3. Estructura del trabajo**

El trabajo se estructura en dos grandes bloques. El primero, a modo de marco teórico, aborda el estudio de Mesopotamia en el sistema educativo

español. Los dos apartados que abordan esta cuestión son: 1) el marco legal, mediante el análisis del espacio concreto designado a esta materia en los diferentes planes educativos, así como los cambios experimentados en la normativa a través de las tres grandes leyes educativas, L.O.G.S.E., L.O.E. y L.O.M.C.E., que han determinado el sistema educativo español de los últimos treinta años. El apartado 2) es una aproximación al tratamiento que ha recibido el tema de Mesopotamia en los diferentes materiales didácticos creados al efecto.

En primer lugar, los libros de texto. Dada la naturaleza de este trabajo, no se pretende ofrecer aquí un examen exhaustivo de todos ellos, pero sí, al menos, de seleccionar una muestra lo suficientemente significativa como para que las conclusiones extraídas puedan aportar valor a nuestros elementos de juicio. Para ello, se ha realizado el estudio en tres niveles distintos. El primero establece un análisis comparativo entre las unidades didácticas de dos manuales de una misma editorial publicados con treinta años de diferencia para observar así la posible evolución y los cambios experimentados. El segundo analiza las características que presentan los libros de texto de otras dos editoriales distintas. Ambos volúmenes han sido publicados en 2015 y ofrecen la versión tanto digital como en papel de sus materiales. Por último, se recuperan los materiales elaborados por los grupos de renovación pedagógica de la década de los noventa, analizando una de sus unidades didácticas. A los libros de texto, se suma el análisis de las publicaciones periódicas, así como de otros posibles recursos.

En el segundo capítulo del trabajo se expone nuestra propuesta didáctica para el estudio de Mesopotamia, articulada en base a tres grandes ejes: el entorno, la sociedad y la conservación del patrimonio.

El último apartado está dedicado a las conclusiones del trabajo. Y, por último, la bibliografía consultada.



## **II. EL ESTUDIO DE MESOPOTAMIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

### **1. Marco legal**

Uno de los muchos cambios que ha supuesto la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.), en el modelo educativo español ha sido la modificación, entre otros, del artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) en su definición del concepto currículo. Frente a la terminología utilizada por la L.O.E. (2006), “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (art. 6.1), la L.O.M.C.E. (2013) emplea la siguiente: “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (art. 6.1). El currículo está integrado, por tanto, por: a) los objetivos de cada enseñanza y etapa; b) las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos; c) los contenidos propiamente dichos (el conjunto de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y la adquisición de las competencias); d) la metodología didáctica, que describe las prácticas docentes y la organización del trabajo de los docentes; e) los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; f) y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos (art. 6.2). Pese a que la diferencia entre ambas definiciones es clara (en la L.O.M.C.E. el currículo es una “regulación” de todos esos elementos, las competencias ya no son “básicas”, y se incluye el término nuevo de “estándares de aprendizaje”), el aspecto más significativo, no obstante, es la incorporación del art.6 bis que implica que la distribución de dichas competencias le corresponde al Gobierno, aunque siguiendo las premisas establecidas por la L.O.E. (art. 6.3) en cuanto al porcentaje de la parte que le corresponde establecer a cada Comunidad Autónoma (55% para las Comunidades que tengan lengua oficial y 65% para las que no lo tengan – reducido incluso al 50%

en el caso de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato). Conforme a este artículo de la ley, le corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, formulado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y que se completa, a su vez, con la normativa autonómica correspondiente: el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Conforme al Real Decreto 1105/2014, se establece el estudio de Mesopotamia, de forma específica, durante el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de *Geografía e Historia*, de carácter troncal, en el Bloque 3 correspondiente a la Historia. De acuerdo con la ley, el estudio de Mesopotamia es inherente al de Egipto, tal y como se establece en el enunciado señalado para este contenido: “La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura”, y que se reproduce exactamente igual en el Decreto 38/2015, aunque adscrito de forma específica al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de *Geografía e Historia*, en el bloque 2 correspondiente a la parte de Historia.

Respecto a los criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje, específicamente sobre Mesopotamia la ley del Ministerio recoge los siguientes:

- (8) Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este período. (8.1) Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.
- (9) Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas urbanas, después del Neolítico. (9.1.) Describe formas de organización socioeconómica y política, nuevas hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y Egipto.
- (10) Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). (10.1) Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.

(11) Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura. (11.1. Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales y ágrafos) y las fuentes históricas (textos).

(14) Describir algunos ejemplos arquitectónicos de Egipto y Mesopotamia. (14.1) Localiza en un mapa los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y mesopotámica.

Para el caso de la normativa autonómica, ésta es incluso más precisa y detallada en la formulación de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, señalando incluso los objetivos que se pretenden alcanzar con estos criterios y las competencias trabajadas en cada apartado:

(9) Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana de este periodo. (9.1) Distingue etapas dentro de la Historia Antigua. (9.2) Explica por diferentes medios los rasgos que caracterizan las sociedades antiguas. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Objetivo: capacidad de utilizar la datación correcta como referencia temporal en la localización de características en las sociedades en la Edad Antigua.

(10) Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas urbanas después del Neolítico. (10.1) Describe formas de organización socioeconómica y política, nueva hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y de Egipto. (10.2). Sitúa en un mapa las principales culturas urbanas: Mesopotamia, Egipto, China, India y Mesoamérica. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia digital / Competencias sociales y cívicas. Objetivo: capacidad de identificar y explicar las culturas urbanas posteriores al Neolítico.

(11) Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). (11.1) Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología / Aprender a aprender.

(12) Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura. (12.1) Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos). (12.2) Elabora un esquema con las distintas formas de escritura y sus consecuencias para las sociedades el descubrimiento de la escritura. (12.3)

Identifica el Código de Hammurabi y la importancia de las leyes, diferenciando los sistemas legales antiguos y los actuales. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia digital / Competencias sociales y cívicas. Objetivo: capacidad de valorar el impacto de la aparición de la escritura en la Historia y las sociedades.

(15) Describir algunos ejemplos arquitectónicos de Egipto y de Mesopotamia. (15.1) Localiza en un mapa los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y de la mesopotámica. (15.2) Identifica obras arquitectónicas de Egipto y de Mesopotamia, y reconoce sus características, diferenciando una pirámide de una mastaba. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia digital / Conciencia y expresiones artísticas. Objetivo: capacidad de identificar y explicar las características de obras arquitectónicas de Egipto y Mesopotamia.

Al margen de estos criterios y estándares señalados que aluden al contenido específico de Mesopotamia, a excepción del 12 y 13 en el Decreto 1105/2014 y de los apartados 13 y 14 del Decreto 38/2015 específicos para la historia de Egipto (etapas de la historia y características de su religión), podemos encontrar en ambos documentos legales otros contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que, pese a su carácter más general o pensados inicialmente con otro propósito, pudieran resultar igualmente interesantes para el estudio de nuestro tema. Estos son los correspondientes a los contenidos de “Las fuentes históricas: necesidad y variedad”, “Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos; pintura y escultura” y “La Edad de los Metales: cambios en las formas de vida”. Ambas leyes reproducen exactamente los mismos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, aunque la normativa autonómica es más precisa al señalar las competencias y los objetivos que se persiguen con dichos criterios. Tan solo se aprecia una diferencia con respecto al apartado 5, que incluye un estándar de aprendizaje nuevo (5.2) que no aparecía en la ley del Ministerio:

(2) Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas. (2.1) Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas. (2.2) Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales. Competencias:

Comunicación lingüística / Conciencia y expresiones culturales. Objetivo: capacidad de reconocer y clasificar diferentes fuentes históricas.

(3) Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación. (3.1) Ordena temporalmente en un cuadro o en un esquema algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión duración y simultaneidad. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Objetivo: capacidad de utilizar correctamente la periodización y datación y de identificar los acontecimientos que han cambiado el rumbo de la historia.

(4) Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua. (4.1) Realiza diversos tipos de ejes cronológicos. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Objetivo: Comprobar que se comprende la periodización de las distintas etapas de la Prehistoria y la Historia Antigua.

(5) Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución. (5.1) Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella. (5.2) Explica la evolución que supone el paso de una economía depredadora a una economía productora. Competencias: Comunicación lingüística / Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología / Aprender a aprender. Objetivo: capacidad de utilizar adecuadamente la periodización como referencia temporal para organizar los procesos y acontecimientos históricos más relevantes y comprender la trascendencia de los cambios.

Obviamente, los apartados 2 y 3 son de carácter general y se corresponden con el estudio de las fuentes históricas. Sin embargo, consideramos que la introducción de este contenido precisamente en el estudio de la civilización en la que aparece la escritura y, por ende, aquello que entendemos por Historia, resulta más que conveniente. Por otro lado, los apartados 4 y 5, aunque referentes a la Prehistoria, abordan la trascendencia de la revolución neolítica y de los cambios en los modelos de producción y

organización social, que se dan, precisamente por primera vez en el área geográfica de nuestro estudio. De este modo, resulta más sencillo proceder con el apartado 11 para entender la idea de evolución y coincidencia en el tiempo al observar las diferencias que existen en el nivel de desarrollo en la adquisición de estos nuevos modelos productivos y organizativos entre Mesopotamia y otras regiones para el mismo periodo histórico.

Con independencia de la asignatura de *Geografía e Historia*, no encontramos en el currículo establecido por ley contenido que aluda específicamente a Mesopotamia en ninguna otra materia. No aparece ninguna referencia concreta en la asignatura de *Historia del Arte*, optativa para segundo de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pese a que uno de los estándares de aprendizaje señalados en la asignatura de *Geografía e Historia* era la identificación de sus obras arquitectónicas, sus principales características y su localización en el mapa (15.1 y 2). La única referencia aparece en la materia *Fundamentos del arte I*, asignatura de primero de Bachillerato de carácter troncal para la modalidad de Artes, dentro del Bloque 2 dedicado a “Las Grandes Culturas de la Antigüedad: Egipto. Mesopotamia y Persia. China”. Pese a que el enunciado del bloque lleva escrito “Mesopotamia”, estos son los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que incluye la normativa:

Contenido: Mesopotamia y Persia. (7) Reconocer la tipología de las culturas enclavadas en el Oriente Medio, egipcia y China. (7.1) Comparar la cronología y la iconografía de las culturas persa, egipcia y china.

Aunque la cultura mesopotámica aparece como uno de los criterios de evaluación, el estándar de aprendizaje propuesto sólo alude al periodo persa. Obviamente, podrían tener cabida en su estudio otros contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que aparecen formulados. Aunque no aludan específicamente a Mesopotamia, los rasgos de sus manifestaciones

artísticas podrían coincidir con buena parte de los criterios de estudio que se han seguido para el caso egipcio<sup>2</sup>:

Contenidos: Cultura sedentaria y agrícola, arquitectura y obra civil. El idealismo en la representación. Rigidez narrativa y rigidez política. Idealismo y naturalismo: escultura. Mobiliario y objetos suntuarios. Hechos artísticos relevantes: restos arqueológicos. (1) Identificar el arte egipcio (mesopotámico) en relación a otras culturas diferentes. (1.1) Reconoce las imágenes de los restos arqueológicos relevantes y las ubica con la cultura correspondiente. (2) Analizar la posible relación entre el modo de vida y el arte egipcio (mesopotámico). (2.1) Relaciona el tipo de vida sedentario con el auge de la arquitectura y de las obras públicas. (2.2) Infiere la relación entre la escultura oficial y su patrocinador y la asocia con el tipo de imagen a representar. (2.3) Establece una relación causa-forma entre la estructura política y la plasmación plástica que de ella se hace. (5) Comparar las diferentes piezas escultóricas y su finalidad: piedra, madera, objetos suntuarios, etc. (5.1) Analiza las piezas escultóricas egipcias (mesopotámicas). (11) Analizar en las culturas antiguas la diferencia entre imágenes idealistas y naturalistas, y su posible relación con la finalidad de la pieza. (11.1) Describe las diferencias entre la escultura idealista y la escultura naturalista.

Con independencia de estas alusiones a las manifestaciones artísticas mesopotámicas no encontramos en la normativa que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato ninguna otra referencia para el estudio de la civilización mesopotámica. Tampoco encontramos alusiones a la cultura mesopotámica cuando se aborda el estudio de los códigos legales, pese a que la identificación del Código de Hammurabi, el reconocimiento de su importancia, así como el establecimiento de la diferencia entre los sistemas legales antiguos y actuales es uno de los estándares de aprendizaje utilizados en la normativa vigente.

Esta ausencia constata una de las contradicciones que subyacen a este modelo de diseño curricular propuesto por la L.O.M.C.E. No se trata aquí de exigir una mayor dedicación al estudio de la civilización mesopotámica que, por otro lado, creemos fundamental para entender buena parte de los procesos

---

<sup>2</sup> Se incluye entre paréntesis la referencia a Mesopotamia para ejemplificar cómo podría intercambiarse por el caso egipcio.

históricos que se desarrollaron en la Antigüedad. Pero el análisis del currículo diseñado revela, por un lado, un cierto desinterés del legislador con respecto a esta materia, y por otro, un sentimiento de culpa si ésta no es incluida. Ambas circunstancias parecen heredadas probablemente de la propia tradición historiográfica, basada, como hemos señalado anteriormente, sobre determinados mitos. El legislador, en su afán enciclopedista, parece sentirse en la obligación de incluir el estudio de aquello que hemos denominado como “cuna de la civilización”, pero el desinterés por lo que pueda aportar al conjunto del alumnado el conocimiento de dicha civilización resulta obvio cuando se limita a unas escasas sesiones desarrolladas exclusivamente durante el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí, la contradicción a la que apuntábamos. ¿Hasta qué punto tiene sentido que la identificación del Código de Hammurabi y el reconocimiento de su importancia constituyan un estándar de aprendizaje sobre el que van a ser evaluados los estudiantes de primero? ¿Tiene sentido, tratándose de un elemento tan concreto, cuando nunca más van a volver a estudiar nada referente a la civilización mesopotámica?

Quizá la diferencia más significativa entre la L.O.M.C.E. y los modelos educativos desarrollados con anterioridad en España, para el caso de Mesopotamia, radique precisamente en la explicitación de esos estándares de aprendizaje tan concretos y no tanto en el nivel de profundización o en el interés por la materia. Así, el Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, conforme a la L.O.E., establece el estudio de Mesopotamia en el primer curso de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la Educación Secundaria, dentro del Bloque 3, “Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua”. A diferencia de la L.O.M.C.E., los contenidos y criterios de evaluación son formulados en la L.O.E. en términos más generales, dejando espacios a modelos más abiertos. El epígrafe “Las primeras civilizaciones urbanas” es el que alude de forma específica a la materia de nuestro estudio. El criterio de evaluación correspondiente es:

- (7) Diferenciar los rasgos más relevantes que caracterizan alguna de las primeras civilizaciones urbanas y la civilización griega, identificando los elementos

originales de esta última y valorando aspectos significativos de su aportación a la civilización occidental. Con este criterio se trata de comprobar que se es capaz de localizar en el tiempo y en el espacio las civilizaciones de Egipto, Mesopotamia y Grecia y caracterizar los elementos básicos que las conformaron y las diferencias existentes en su organización política, económica y social. Asimismo, se trata de comprobar si se reconocen en el mundo actual y en el patrimonio cultural y artísticos elementos relevantes de la aportación de Grecia a la configuración de la civilización occidental.

Al igual que sucede con la L.O.M.C.E., otros contenidos de la L.O.E. (Las sociedades cazadoras-recolectoras o la transición a las sociedades productoras) y sus correspondientes criterios de evaluación ([5] uso de convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a los hechos y procesos de la Prehistoria e Historia antigua del mundo y de la Península Ibérica; [6] la identificación y exposición de los cambios que supuso la revolución neolítica en la evolución de la humanidad y la valoración de su importancia y sus consecuencias al compararlos con los elementos que conformaron las sociedades depredadoras) podrían ser considerados igualmente como espacios en los que desarrollar el estudio de nuestra materia.

De un modo aún más general, pueden señalarse también aquellos que aparecen formulados en el Bloque 1, referente a los contenidos comunes, especialmente los que aluden a la localización en el tiempo y en el espacio de los periodos, culturas y acontecimientos históricos más relevantes, la identificación de las causas y consecuencias de los hechos y procesos históricos, distinguiendo su naturaleza y relacionando los procesos de evolución y cambio con los factores que los originaron, el conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época, o la valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.

Al igual que en la L.O.M.C.E., tampoco la L.O.E. incluye el estudio de la civilización mesopotámica en otras asignaturas a lo largo de la Educación

Secundaria, ni tampoco en las correspondientes a la *Historia del Arte* durante el Bachillerato.

Con carácter aún más general que la L.O.E. se expresan los contenidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) y que aparecen recogidas en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En este caso, el estudio de Mesopotamia se inscribe dentro de la asignatura *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, concretamente en la sección 2, “Sociedades históricas y cambio en el tiempo”, bajo el concepto de: (2) “Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica. Aspectos relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua en el territorio español actual. Cultura y arte clásicos. Origen y desarrollo del cristianismo”. La L.O.G.S.E. no incluye criterios de evaluación ni estándares de aprendizaje, pero si la explicación breve de los procedimientos y actitudes recomendados, que confluyen indudablemente en los objetivos generales de la asignatura, de entre los que destacamos fundamentalmente los apartados 5 y 6:

(5) Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, culturales, que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro.

(6) Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

Frente al carácter abierto de los epígrafes empleados por la L.O.G.S.E, y en menor medida por la L.O.E., contrasta la escrupulosidad de la L.O.M.C.E. por incluir y reflejar de forma sistemática toda la secuencia posible de contenidos a desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una secuencia que hace de este diseño curricular una propuesta más cerrada, delimitada, y, por supuesto, con menos margen de maniobra para los equipos

docentes (Cabrera Montoya, 2007; Gómez Llorente, 2004; Romero *et al.*, 2016). En cualquier caso, las tres normativas comparten el escaso interés por el estudio de la civilización mesopotámica, presentando un carácter prácticamente marginal en todas ellas.

## **2. Aproximación al material didáctico dedicado a Mesopotamia**

### **2.1. Los libros de texto**

Los libros de texto son, a menudo, el principal recurso didáctico que se utiliza en las clases de Historia. Los manuales escolares actuales han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores, especialmente de aquellos empleados a finales de los años setenta e incluso de los ochenta del pasado siglo XX (Valls, 2002 y 2008). Entre los diferentes aspectos que más han variado destacan, en primer lugar, una mayor presencia de imágenes y de documentos históricos y mayor variedad en la propuesta de actividades, que incluyen preguntas, ejercicios y frecuentes actividades de carácter interrogativo. Asimismo, se aprecia una mayor diversidad en los modelos de enseñanza de las distintas técnicas historiográficas y especialmente sobre cómo utilizar correctamente dicha documentación (organización, representación gráfica, comunicación, etc.). También se incluyen propuestas de pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad. El cambio se aprecia también en los propios contenidos, generalmente bastante actualizados y en sintonía con aquellos que ofrece el ámbito de la investigación histórica. Otra de las novedades más significativas ha sido la incorporación de la historia regional al estudio de la historia general de España, aunque sólo suponga una parte muy reducida del total.

Parte de estos cambios se han explicado como el resultado de una cierta “pedagogización” o, al menos, de una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales y de sus autores. Consecuencia, probablemente, de los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa, que incluían los decretos de “enseñanzas mínimas”,

estableciendo así unos currículos más abiertos y flexibles que dejaban un margen de maniobra más amplio, tanto a las editoriales y autores de los manuales como al conjunto del profesorado (Valls, 2002, p.68).

Para ejemplificar esta transformación, exponemos, a continuación, un análisis comparativo sobre el estudio de Mesopotamia que ofrecen diferentes manuales de texto. Por un lado, aquel que utilizamos en 1º de B.U.P.<sup>3</sup>, bajo el modelo educativo de la Ley General de Educación de 1970, y su correspondiente actualización, a 2016, en la misma editorial. A continuación, se recogen otras propuestas didácticas de diferentes editoriales, tanto en soporte papel como en su versión online, para concluir haciendo una revisión de los materiales diseñados por algunos grupos didácticos en la década de los años noventa y que, todavía hoy, transcurridos veinte años, siguen siendo los más innovadores del panorama nacional.

▫ Vicens Vives (1992). *Historia de las civilizaciones y del arte. Occidente. 1º B.U.P.*, escrito por A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega y J. Roig, en 1986, y reimpresso en 1992 (pp. 26-51).

El estudio de Mesopotamia es abordado en el tema 2 del volumen, dedicado a las primeras civilizaciones de la Antigüedad (Mesopotamia, Egipto y el Imperio Persa): *La civilización del Oriente Medio en la Antigüedad* (pp. 26-51). La parte dedicada a Mesopotamia lo conforman los siguientes epígrafes: A) La creación de los primeros núcleos urbanos: las ciudades sumerias. 1. El tránsito de los núcleos rurales a los urbanos en la Baja Mesopotamia; 2. Primeros restos urbanos en la Baja Mesopotamia; 3. La organización de las primeras ciudades en la Baja Mesopotamia. B) La civilización del Oriente Medio

---

<sup>3</sup> Bachillerato Unificado Polivalente, sistema educativo existente en España con anterioridad a la L.O.G.S.E. Hasta entonces, la enseñanza obligatoria se limitaba a los 14 años, después de cursar la Educación General Básica (E.G.B.). El curso 1º de Bachillerato, por la edad del alumnado, sería equivalente a 3º de la Educación Secundaria Obligatoria de nuestro actual sistema. El libro de texto analizado fue utilizado durante el curso 1994-1995 coincidiendo con la implantación, en Cantabria, de los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria de la nueva reforma educativa propuesta por la L.O.G.S.E. que ampliaba la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, tal y como sucede en la actualidad. De esto se desprende que el estudio de la materia seleccionada, Mesopotamia, no era obligatorio bajo aquel modelo educativo.

en pleno desarrollo: 4. Las formas políticas; 5. Vida económica y organización social; 6. Formas culturales: ciencia y religión; 7. El arte en Mesopotamia. Los apartados 8 y 9 se corresponden con la civilización egipcia, mientras que 10, 11 y 12 lo hacen con el Imperio Persa: 10. Los caracteres del pueblo persa; 11. Originalidad religiosa persa; 12. Organización del Imperio Persa.

Los contenidos, expuestos de forma sintética, son, en esencia, conceptuales y teóricos, sin ningún tipo de posible aproximación a las experiencias vitales del alumnado, destacando mediante el uso de la negrita aquellos que se consideran prioritarios. Presentan, igualmente, un marcado carácter enciclopédico, incluyendo el nombre de variados yacimientos arqueológicos o la terminología científica utilizada para distinguir las clases sociales, las figuras de poder o la onomástica de los dioses. Estas páginas se complementan con abundantes imágenes de relieves, mapas, cerámicas, estandartes, esculturas o grabados, y su correspondiente explicación aclaratoria.

El criterio de organización y secuenciación de los contenidos es fundamentalmente cronológico, abordando primero los avances tecnológicos que se producen en cada periodo y analizando después sus correspondientes formas de organización política y social, los aspectos ideológicos y religiosos y, finalmente, los artísticos. Es, por tanto, un texto cerrado, de tipo asertivo-expositivo y autosuficiente.

La metodología didáctica empleada es, al menos en la parte dedicada a la exposición de contenidos, de carácter expositivo. Las actividades propuestas, no obstante, responden, al menos en teoría, a otro modelo distinto. El análisis se centra en cuestiones como la adaptación al medio natural, la organización política y social o los aspectos culturales. Para ello, se recurre a la lectura de distintos tipos de fuentes escritas, pretendiendo, tal y como señalan los propios autores, comprender “la aparición de la historia a través de su aspecto esencial: la existencia de las fuentes escritas” (Vicens Vives, 1992, p.46). Las actividades diseñadas, de carácter individual todas ellas, aparecen en la parte final de la unidad y son las siguientes:

La primera sección A) está dedicada al ámbito geográfico de las primeras civilizaciones urbanas e incluye una única actividad: 1. El próximo Oriente en la Antigüedad. Se trata de completar sobre un mapa mudo con las fronteras de los países actuales la información histórica correspondiente, para establecer la correspondencia que existe entre ambos. La segunda sección B, La civilización mesopotámica concentra la mayor parte de las actividades: 2. La riqueza agraria de Mesopotamia. Partiendo de un texto de Heródoto en el que se ofrece una descripción de la región, responder a preguntas acerca del clima, los tipos de cultivos, las diferencias con respecto a Egipto o la percepción que se tenía en la Antigüedad de esta región; 3. Importancia del excedente en las primeras civilizaciones urbanas. A través de una serie de cuestiones, se pretende reproducir los contenidos expuestos en el libro. 4. El imperialismo político en el Próximo Oriente. I. La primera parte se formula de manera similar a la anterior, con preguntas sobre los contenidos. II. La segunda es el análisis de un texto escrito en un monumento conmemorativo sobre la sumisión de un rey judío a un rey asirio (Ezequiel a Senaquerib). Además de las preguntas concretas acerca del texto, se incluye en esta propuesta otra actividad (e): comparar el documento con la versión que ofrece del mismo suceso otro documento, la Biblia. 5. La sociedad mesopotámica según el Código de Hammurabi. Se reproduce varios de los artículos de este código legal para responder, a continuación, a preguntas, por un lado, características de la reproducción de contenidos, pero por otro, más abiertas que suponen razonamiento y reflexión. 6. Las fuentes escritas en Mesopotamia: la historia del estudiante gamberro. A partir de un texto histórico sumerio y del análisis que ofrece del mismo un historiador, se pretende hacer reflexionar al alumnado sobre diferentes cuestiones: la situación concreta de los escribas en Mesopotamia y de los jóvenes en la antigüedad, la diferencia de clases o los problemas a los que se enfrenta un historiador en el uso de las fuentes, tales como la traducción de los propios textos. Las actividades 7, 8, 9 y 10, correspondientes a la sección C) se refieren exclusivamente a Egipto y no hay ningún ejercicio específico propuesto para el Imperio Persa. Las actividades de la sección D) son de síntesis y aplicación: 11. La utilización de fuentes escritas para conocer la

realidad histórica, con preguntas con carácter de síntesis relativas a los textos analizados previamente.

El objetivo fundamental de las actividades, tal y como apuntan sus autores en la introducción, “es conseguir que el alumno reelabore los materiales que le ofrece el texto” (Vicens Vives, 1992, p. v). No obstante, no sería justo decir que las actividades propuestas responden exclusivamente a las grandes cuestiones analizadas con el único objetivo de afianzar y profundizar en los conocimientos expuestos, puesto que se aprecian importantes elementos de reflexión que favorecen el debate, la discusión y la argumentación del alumnado. Eso que los autores denominan de modo genérico “sus diversas capacidades y operaciones formales” (p. v), ya que todas ellas responden a un diseño preestablecido que las ordena según criterios de dificultad, cantidad y complejidad (p. vi). De este modo, las actividades correspondientes a nuestra materia se inscriben en el primer nivel de dificultad. Por ello, se trata fundamentalmente de ejercicios de comprensión, aplicación o relación que se refieren a aspectos puntuales, pero no a visiones de conjunto. Es decir, realidades concretas que se corresponden con algunos de los conceptos explicados en el libro. Así, por ejemplo, las actividades 5 y 6 son utilizadas para comprender el imperialismo, mediante el análisis del ejemplo del imperialismo asirio. En otros casos se trata de completar con detalles más concretos la elaboración de un concepto que en el texto aparecía de modo más abstracto. Las actividades correspondientes a los siguientes niveles de profundidad y dificultad se desarrollan en otras unidades del libro de texto. En ellas se buscan ejercicios de interrelación de hechos y conceptos, presuponiendo que los estudiantes han desarrollado sus capacidades de comprensión, análisis y relación. Por ello se proponen modelos de síntesis sobre modelos sincrónicos y se le incita a trabajar según la estructura de los distintos factores de una civilización, es decir, desde la base geográfica a la superestructura cultural. El siguiente nivel de dificultad supondría la realización de trabajos sobre modelos diacrónicos que exigirían la consulta de varios temas del libro de texto. En todo caso, el manual no incluye ninguna actividad de carácter evaluativo.

En líneas generales puede decirse que la Unidad Didáctica responde al modelo tradicional de enseñanza expositiva. Frente a la parte correspondiente a Egipto en el que los contenidos presentan un carácter más elemental, sorprendente si se compara con los materiales didácticos empleados en la actualidad sobre el tema egipcio en concreto, de mayor profundidad y complejidad, pese a que la edad del alumnado sea menor<sup>4</sup>, la parte dedicada a Mesopotamia no sólo es más compleja y detallada, sino que se extiende en el tiempo, incluyendo la parte correspondiente al Imperio Persa para apreciar la evolución de estos pueblos desde una perspectiva más global y que prácticamente es olvidada en los manuales recientes, salvo excepciones.

Los autores del libro de texto recomiendan, a modo de aproximación metodológica, que, para una mayor profundización del tema, el profesor aborde la aplicación de estos contenidos sobre otros materiales (textos de fuentes históricas, mapas, objetos artísticos, arqueológicos, películas, etc.). Entre estas posibilidades se incluyen las exposiciones orales de los alumnos o alumnas que hayan ampliado el tema; la crítica de un texto procedente de una fuente o de un historiador actual o la comparación, en un ejercicio de síntesis, entre las distintas realidades de los distintos campos de vida humana (economía, sociedad, cultura) de una misma época, o la relación que existen entre las realidades del mismo tiempo (por ejemplo, económicas) cuando son consecutivas en el tiempo. En todo caso, son propuestas de carácter general, que aparecen recogidas al inicio del volumen (Vicens Vives, 1992, pp. iv-vi).

El papel ejercido por el docente se corresponde con el de transmisor de todos esos conocimientos, ayudando a entender las cuestiones planteadas, resolver los ejercicios y, en el mejor de los casos, guiar el posible debate suscitado. En este sentido, resultan especialmente significativas las consideraciones finales que recogen los autores sobre “la novedad” o “las innovaciones que nuestro método de trabajo presenta” advirtiendo de las

---

<sup>4</sup> Como ya hemos señalado anteriormente 1º de B.U.P. no se corresponde con 1º de E.S.O., momento en el que se imparte esta materia en la actualidad, sino con 3º de E.S.O.

dificultades que presenta. Entre otras, la lentitud del método, la amplitud de los cuestionarios vigentes y el elevado número de estudiantes por clase:

Sin embargo, sí creemos que se va consiguiendo superar el sistema de enseñanza/aprendizaje memorístico y que en los sistemas de evaluación cada vez se valoran más, además de la memoria, otras capacidades del alumno. Respeto a esto queremos señalar un peligro originado por la aparición y desarrollo de ciertos vicios, que llevan al olvido del factor memoria en el proceso de comprensión y asimilación de conocimientos, y al excesivo valor del “juego” en la didáctica, lo que provoca falta de rigor y de esfuerzo en el trabajo. Recordemos que la Historia no es una disciplina anecdótica y que colabora muy activamente en la formación de la personalidad de los adolescentes, a los que debemos inculcar el convencimiento de que estudiar es trabajar, no exclusivamente jugar. (Vicens Vives, 1992, p. vii).

Pese a las advertencias de los autores, no hemos encontrado absolutamente nada lúdico en ninguno de los planteamientos propuestos en la unidad didáctica. Sin embargo, debemos admitir que el esfuerzo de renovación metodológica, aunque insuficiente, es evidente. Los cambios con respecto a los modelos desarrollados con anterioridad en España son considerables y apuntan en dos direcciones: la primera hacia el propio concepto de Historia, como una Historia de las Civilizaciones<sup>5</sup> y no como una sucesión de acontecimientos políticos y obras de importancia cultural de carácter enciclopédico; la segunda hacia una metodología más activa, procurando evitar que el alumnado se limitase a repetir todo lo que decía el libro. Se trataba de “introducirlas en el conocimiento de las estructuras básicas de la vida económica, social, política y cultural de los pueblos”, porque sin dicho conocimiento “no es posible entender el mundo que nos rodea” (Vicens Vives, 1992, p. iii).

---

<sup>5</sup> En el sentido clásico del análisis historiográfico de Crouzet (1979) y Braudel (1983).

- Vicens Vives (2016). Educación Secundaria. *Geografía e Historia*. 1.2 *Historia*, escrito por M. García Sebastián y C. Gatell Arimont (pp. 180-199).

El estudio de Mesopotamia se inscribe dentro de la parte correspondiente a la *Historia*, en el segundo volumen del libro, en la Unidad 10, dedicada a *Las Primeras Civilizaciones: Mesopotamia y Egipto. ¿Cómo se organizaron los primeros Estados de la Antigüedad?*. La introducción del tema presenta un marcado carácter reflexivo, con el planteamiento de la pregunta inicial y de otras cuestiones, bajo el epígrafe “¿Qué sabemos?”, sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Se completa con un eje cronológico que incluye las principales subdivisiones a este respecto: “Primeras ciudades. Reino de Akkad. Imperio Babilónico. Imperio Asirio. Imperio Persa” y un pequeño mapa de la región. El primer capítulo, que aborda ambas civilizaciones igualmente, se plantea en términos de *Pregunta clave*: “¿Por qué las primeras civilizaciones surgieron a orillas de grandes ríos?” Los contenidos expuestos se articulan en torno a un mapa de las primeras civilizaciones urbanas y a dos secciones distintas: a) El control de las aguas y el crecimiento agrícola, y b) El surgimiento de la escritura, cuneiforme y jeroglífica. El segundo capítulo está dedicado exclusivamente a “Mesopotamia, la tierra entre dos ríos” y se organiza en dos apartados: 1) Las primeras ciudades-Estado; 2) Los primeros imperios, a los que se suma un mapa de las ciudades e imperios de Mesopotamia, un recuadro con información sobre el “Código de Hammurabi”, la recreación mediante un dibujo de las diferentes partes de la ciudad de Ur, y otro recuadro, a modo de introducción sobre el Arte Mesopotámico (MemoArt). Los siguientes capítulos, correspondientes a distintas secciones del volumen (Contenidos, Viaja al pasado, El enigma, El rincón del arte), están dedicados al estudio de Egipto: 3. El Egipto de los faraones; 4. Habib y Merit, dos hermanos del valle del Nilo; 5. La religión egipcia; 6. ¿Dónde se esconde el dios del templo?; 7. Tumbas para la inmortalidad. La unidad didáctica se completa con otras dos secciones. La primera dedicada a un Taller de Historia, en el que se “aprende a comentar un texto histórico” y la segunda una “Síntesis”.

Los contenidos reflejados son, en esencia, conceptuales y teóricos, aunque cada apartado incluye una pregunta o reflexión más profunda para el

alumnado. Tampoco se aprecia en esta ocasión, salvo puntuales excepciones (actividad 7 de la sección 2 y apartados referentes a Egipto), una aproximación a las experiencias vitales de los estudiantes. Los criterios de selección para dichos contenidos son fundamentalmente de relevancia científica, aunque se trata de una aproximación tan general al tema, que apenas se limita a señalar los aspectos más importantes y conocidos. En cuanto a su organización y secuenciación, ésta es básicamente cronológica y expositiva, sin apenas profundizar en otros aspectos políticos, sociales, o culturales. Para ello, y pese a las preguntas planteadas al inicio de cada sección, emplea un discurso cerrado, de tipo asertivo-expositivo y autosuficiente y sólo encontramos algunas opciones más abiertas en la sección introductoria y en la parte dedicada a Egipto.

La metodología didáctica empleada promueve fundamentalmente el método expositivo y sólo en los apartados dedicados a Egipto se perciben secciones dialógicas y más abiertas. La mayor parte de las actividades propuestas son ejercicios de reproducción de conocimientos y aparecen expuestas en la parte final de cada una de las secciones, aunque los autores del libro las clasifican en tres tipos distintos, según los procesos cognitivos que trabajan. Así, se distinguen las actividades: para “conocer”, donde el alumnado trabaja directamente el contenido; para “aplicar”, que permiten relacionar el contenido trabajado con sus conocimientos previos y con el entorno, es decir, que trabajan el contexto; para “razonar”, o para que el estudiante reflexione y razone los porqués de sus respuestas.

Dentro de las actividades clasificadas como de “conocer” encontramos las siguientes: en la primera sección, el ejercicio 1. ¿Dónde están situados Egipto y Mesopotamia? ¿Qué ríos atraviesan sus territorios?; en la segunda sección, los ejercicios: 1. ¿Qué es un código? ¿Quién escribió éste? ¿Qué estipulamos?, en referencia al Código de Hammurabi. 3 ¿Cuáles fueron las principales ciudades mesopotámicas? ¿Dónde estaban situadas? 4. ¿Cómo se gobernaban estas ciudades? ¿Qué papel tenían los funcionarios, sacerdotes y soldados?

Entre las actividades dirigidas a “aplicar” los conocimientos, destacan: en la primera sección, el ejercicio 3. Describe qué sistema idearon los habitantes de Mesopotamia para aprovechar el agua de los ríos. 4. ¿Qué diferencias puedes apreciar entre la escritura mesopotámica y la egipcia?; en la segunda sección, el ejercicio 5. Observa el dibujo de la ciudad de Ur. ¿Qué grandes edificaciones tenía? Averigua de qué material estaban construidas. 6. Describe el arco y la bóveda. ¿Qué función tenían? 8. ¿En qué se diferencian una ciudad-Estado, un reino y un imperio? ¿Qué reinos e imperios se instalaron en Mesopotamia? ¿Qué territorios abarcaron? Pese a la clara diferenciación que ofrecen los autores con respecto a este tipo de actividades y las anteriormente formuladas, las diferencias no resultan tan evidentes.

Si pueden apreciarse algunas diferencias en las correspondientes a la clasificación de “razonar”, que permiten respuestas más abiertas. Así en la primera sección encontramos los ejercicios: 5. Redacta una breve síntesis que responda a la pregunta del apartado. Incluye también la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Por qué un historiador de la Antigüedad afirmó que “Egipto era un don del Nilo”? 6. Argumenta por qué fue en estas primeras civilizaciones agrícolas donde se inventó la escritura. En la segunda sección, se incluye, aunque clasificado como de “conocer” el ejercicio 2. Si leemos este código (Hammurabi) con la visión de nuestro tiempo, ¿te parece justo? Razona la respuesta. Y el ejercicio 7. Imagina que eres un escriba del monarca de Ur, que espera la visita del rey de una ciudad vecina. Redacta un texto de bienvenida en el que le presentes, en pocas líneas, cómo es la ciudad de Ur y los lugares que puede visitar durante su estancia.

Las restantes actividades propuestas en la unidad didáctica hacen referencia exclusivamente a Egipto. Por último, en la parte correspondiente al *Taller de Historia*, buena parte de los comentarios que se proponen también hacen referencia a Egipto, así el fragmento sobre *La enseñanza de Khety, hijo de Duauf*, o el texto de Heródoto sobre la pirámide Keops, en el apartado de análisis de fuentes documentales. También sobre la civilización egipcia es la propuesta de análisis de fuentes materiales, a saber, las *ushebtis*, (pequeñas

estatuas colocadas junto a las tumbas de los faraones), y la propuesta de trabajo colaborativo, mediante la representación del Juicio de Osiris.

Las actividades referentes a Mesopotamia se limitan, por tanto, al apartado “Espacio y Tiempo”, en el que se hacen preguntas a partir de un mapa mudo, y el apartado “El arte en su contexto” en el que se analizan los relieves mesopotámicos, en concreto la estela de Naram-Sin. Los ejercicios propuestos conllevan la descripción de la escena, su composición e interpretación, así como su finalidad. También se requiere al estudiante dibujar una estela que represente una escena militar o de cacería de la época estudiada para, a continuación, describir sus elementos y justificar la elección de los mismos. Los ejercicios de la sección de *Síntesis*, están dirigidos a consolidar lo aprendido con breves preguntas, similares a las expuestas anteriormente para las clasificaciones “conocer” y “aplicar”, así como la definición de ciertos conceptos clave o la identificación de personajes destacados. Un último apartado de la unidad didáctica presenta, con carácter complementario, la realización de dos retos distintos en la red: *Detective del pasado* y *Actividades autocorrectivas*.

Las actividades siguen la secuencia concreta de los contenidos propuestos con el propósito de afianzar y profundizar en los conocimientos expuestos, empleando para ello un uso abundante y explícito de imágenes, ya sean reales o creadas al efecto, que favorece el aprendizaje. No hay tampoco actividades para la evaluación, aunque un número determinado de actividades, señaladas convenientemente mediante un símbolo, están diseñadas de forma específica para evaluar el nivel de logro de los estándares de aprendizaje<sup>6</sup>. Del mismo modo, en buena parte de las actividades se indica igualmente las competencias clave que se trabajan.

Aunque en una versión más moderna y dinámica que el volumen antiguo, la unidad didáctica responde al modelo tradicional de enseñanza expositiva. En esencia, sigue el mismo modelo de los volúmenes tradicionales, aunque el

---

<sup>6</sup> A saber, el ejercicio 1 de la primera sección y los ejercicios 4 y 8 de la segunda. El resto de los ejercicios señalados con el mismo símbolo están dedicados a Egipto, aunque sean estándares de aprendizaje de carácter general, como la búsqueda de información que se desprende de la actividad sobre las estatuas *ushebtis* del *Taller de Historia*.

lenguaje se ha simplificado considerablemente y se ha incrementado el número de imágenes. La parte gráfica está muy trabajada y resulta muy clarificadora para el estudiante, con dibujos creados al efecto. De igual modo, presenta un elevado número de actividades, que requieren una gran dedicación por parte del alumnado, aunque se repite, en la mayor parte de los casos, su carácter individual. La escenificación del Juicio de Osiris, como parte de la propuesta del trabajo colaborativo supone la excepción a esa individualidad de los ejercicios.

El aspecto más novedoso que ofrece es la aparición de secciones con las que trabajar distintas competencias como: *Pregunta clave*, eje transversal de toda la unidad; *Viaja al pasado* con el apartado “Ponte en su lugar”, (en este caso concreto alude a Egipto), que contribuye a la reflexión y valoración sobre determinados aspectos de la vida cotidiana en otros periodos históricos, *El enigma* que permite una mayor profundización en temas más complejos; el *Taller de Historia*, que permite aplicar las técnicas fundamentales para la resolución de casos prácticos o la realización de trabajos colaborativos y proyectos de investigación; o la sección de *Síntesis*.

Nuevamente, en este libro de texto, el docente ejerce un papel de mero transmisor de esos conocimientos, ayudando a entender las cuestiones planteadas, resolver los ejercicios y, en el mejor de los casos, guiar el posible debate suscitado. Es cierto, no obstante, que nada obliga al docente a ejercer dicho papel, puesto que esto supondría que asumimos que el libro de texto marca el proceso de enseñanza-aprendizaje y no el docente y las características que definen el grupo de alumnos y alumnas.

Transcurridos prácticamente 30 años entre la edición de ambos manuales, las diferencias son obvias y no nos referimos únicamente a la parte gráfica y de diseño de cada uno de ellos, que también. En primer lugar, la pregunta inicial en el propio título de la unidad didáctica en su versión actual. La Historia se plantea en términos interrogativos y no como un discurso completamente cerrado. Planteamiento que se repite nuevamente a través de

la sección *Pregunta clave* o *El enigma*. También se aprecia el esfuerzo por tratar de adaptarse a las posibles experiencias vitales del alumnado mediante la sección *Viaja al pasado* o de las diferentes propuestas que se formulan para el *Taller de Historia*. No obstante, como ya hemos señalado anteriormente, esta renovación en el planteamiento permanece en un plano superficial y aunque se aprecian claras diferencias con respecto al manual anterior, la formulación no consigue sustraerse de esa herencia por el discurso expositivo.

Un elemento quizá más sorprendente es el desequilibrio que se constata entre la parte dedicada a Mesopotamia y la correspondiente a Egipto. Si el manual de 1986 apostaba claramente por los contenidos referentes al primero, la versión de 2016 lo hace por el segundo. No creo que la explicación para dicho cambio radique en un avance considerable en los estudios de investigación de los últimos treinta años con respecto a la historia de Egipto, ni que tampoco responda a una voluntad de adaptarse literalmente a los cambios formulados en el diseño curricular normativo. No hay una gran diferencia entre ambos aspectos. Probablemente la respuesta se sitúa en un plano más mundano, relacionado con la cultura popular, la literatura, el cine, el exotismo y halo de misterio de la civilización egipcia y la atracción que ésta siempre ha suscitado. Ni Hammurabi ni Nabucodonosor son Tutankamón o Cleopatra y, es posible, que resulte más sencillo aproximarnos a estos últimos.

Por otro lado, la civilización egipcia se sitúa en un entorno geográfico concreto, de relativo aislamiento que explica una cierta permanencia de muchos de sus rasgos definitorios. Mesopotamia, por el contrario, se sitúa en una zona de paso, de constantes intercambios, lo que determina una fluctuación considerablemente mayor en prácticamente todos los aspectos que lo definen (políticos, sociales, lingüísticos, étnicos, culturales, etc.). Desde esa perspectiva, el estudio de Egipto puede resultar más sencillo, pero es precisamente ahí donde radica el reto, como docentes, de enseñar la civilización mesopotámica. Otro posible elemento a tener en cuenta para explicar esta tendencia en favor de Egipto es el claro desequilibrio que existe en la creación de material didáctico, con mayor o menor carácter innovador, entre uno y otro.

La tercera gran diferencia entre ambos manuales radica en el nivel de profundidad y dificultad, considerablemente mayor para la versión antigua. Obviamente es necesario no olvidar que el libro iba dirigido a un perfil de estudiantes de mayor edad, en un tramo del sistema educativo que ya no era obligatorio y en el que se había producido una selección del alumnado, puesto que una parte de ellos habían sido dirigidos hacia la Formación Profesional. Sin embargo, no sólo se han simplificado los contenidos o el lenguaje, con un vocabulario bastante más sencillo, sino hasta el planteamiento de los propios ejercicios y se han omitido prácticamente todas las referencias completas a los textos utilizados, que sí aparecían en la anterior versión.

Ofrecemos a continuación el análisis de otros libros de texto pertenecientes a diferentes editoriales. No se trata de hacer aquí un examen exhaustivo de los materiales elaborados por todas las editoriales españolas, pero sí de mostrar algunos ejemplos variados que contribuyan a ejemplificar el tipo de recursos que con más frecuencia se utilizan en nuestros centros educativos.

▫ Santillana (2015). *Geografía e Historia. 1º E.S.O. Serie Descubre. Cantabria. Proyecto Saber Hacer*. Versión digital.

La editorial Santilla presenta, esta vez, en versión digital, el tema 4: *Mesopotamia y Estados del cercano oriente*. La unidad se divide en 11 apartados: 1. La Mesopotamia de ayer y hoy; 2. Las ciudades-estado súmeras; 3. Los acadios y la centralización política; 4. Nuevo pueblo, nuevo Imperio; 5. La cultura en Mesopotamia; 6. El control del mar; 7. Los fenicios, un pueblo orientado al mar; 8. Los hebreos, un pueblo en movimiento; 9. Los asirios, un pueblo guerrero; 10. Los caldeos: una nueva Babilonia; 11. Un nuevo foco de poder: la meseta de Irán. Constituye, por tanto, la exposición más completa del tema, abordando cuestiones que van allá del concepto de civilización fluvial o la aparición de la escritura. Se abordan, entre otras, cuestiones de carácter geográfico, social, político, culturales, artísticas, religiosas, etc.; se estudian el

Código de Hammurabi, las tumbas reales de Ur, la expansión de los distintos pueblos y sus nuevos modelos de organización o la novedad del monoteísmo hebreo.

La naturaleza del texto sigue siendo expositiva y sus contenidos, conceptuales y teóricos, aunque cada apartado incluye una pregunta o reflexión más profunda para el alumnado. La exposición se complementa con abundantes recursos multimedia (videos, galerías de imágenes, power point con esquemas de contenido, enlaces a páginas web, material de consulta, un glosario, etc.). A ellos, se suma una sección titulada *Técnicas*, dedicada a la lectura y el análisis de documentos de la época y la parte dedicada al *Resumen*, que incluye versión auditiva o impresa. En líneas generales se trata de un texto cerrado, de tipo asertivo-expositivo y autosuficiente. Únicamente el apartado *Claves para estudiar*, donde se incluye la sección “Piensa” deja la posibilidad abierta.

Las actividades propuestas en la unidad son, lamentablemente, malas. A la riqueza de opciones que ofrece internet, no se ha incorporado todavía un software capaz de corregir y valorar textos redactados. De ahí que, la práctica totalidad de los ejercicios propuestos se limite exclusivamente a actividades del tipo: marca la respuesta entre varias opciones, indica si es verdadero o falso, coloca en orden cronológico, elige la respuesta correcta, relaciona términos, arrastra palabras hasta completar un cuadro, etc. Ejercicios que se reproducen de manera similar en la sección de *Actividades finales* y en la opción de *Autoevaluación en la red*.

Las propuestas más interesantes se sitúan en la sección denominada *En profundidad*, como información complementaria acerca del templo de Ur o del poema de Gilgamesh, y la sección *Para compartir* en la que se proponen dos actividades de carácter colaborativo: 1. Un foro para debatir los principios legales que recoge de Hammurabi y compararlos con la situación actual; 2. La creación de un blog sobre la destrucción del Museo de Bagdad en 2003 (incluyendo noticias opiniones, fotos...). En definitiva, un intento por tratar de acercarse más a las experiencias vitales de los estudiantes, despertando su

compromiso con respecto a distintas cuestiones (la justicia, la conservación del patrimonio, etc.), aunque expuestas mayoritariamente de forma explícita. Todas estas propuestas, no obstante, van dirigidas a una parte determinada del alumnado y requieren, por ello, de una adaptación concreta si se quiere hacer uso de las mismas.

Por lo demás, es la prueba evidente de que el uso de las nuevas tecnologías no conlleva necesariamente una innovación en sí misma. De hecho, aunque en una línea muy similar, las actividades propuestas para la versión en papel son algo más variadas.

▫ Oxford *University Press* (2015). *Geografía e Historia. 1º E.S.O. INICIA. El aprendizaje real.*

La editorial Oxford ofrece su material didáctico sobre *Las primeras civilizaciones* (Unidad 3), combinando ambos soportes: online y papel. Los esfuerzos por tratar de ofrecer una mejora didáctica son evidentes, al menos en la exposición de los contenidos. Los autores utilizan la primera persona del plural en su redacción, mostrando así una clara intención de proximidad con el alumnado. Así, la parte introductoria, aunque alude exclusivamente a Egipto, presenta tres secciones tituladas: “¿Qué sabes ya?” “¿Qué vas a aprender?” “¿De qué serás capaz?”; es decir, un análisis de los conocimientos previos de los estudiantes y la proyección sobre los objetivos previstos, expuestos con claridad. La selección del tema de Egipto para los conocimientos previos parece confirmar lo que indicábamos anteriormente sobre nuestros referentes culturales (cine, literatura, arte...). En esta introducción se presenta también la *Tarea final*, que nuevamente alude a Egipto, y que consiste en un pequeño trabajo de investigación sobre el proceso de momificación.

La unidad se divide en tres grandes apartados: 1. Las primeras civilizaciones, en el que se analiza la organización política y social, tanto de Egipto como de Mesopotamia, y en el que se aborda la aparición de la escritura y de las primeras leyes, dedicando un recuadro de carácter complementario al Código de Hammurabi. 2. Mesopotamia, en el que se estudia el medio

geográfico en el que se desarrolla, su evolución política, cultura y religión, dedicando nuevamente otro apartado complementario al arte mesopotámico, al sistema sexagesimal y al poema de Gilgamesh. 3. Egipto, para el que se sigue un esquema similar (geografía, evolución histórica, vida cotidiana, cultura, religión y arte). La parte expositiva se completa con un *Resumen* de la unidad y con la *Tarea Final*, que hemos descrito antes, y que incluye un ejercicio de autoevaluación. Incorpora, además, herramientas interesantes como *Google Maps Engine*<sup>7</sup>, múltiples enlaces a contenidos multimedia o juegos.

La parte correspondiente a las actividades incluye no sólo los ejercicios propuestos en cada sección, sino actividades de refuerzo, ampliación, interactivas y de síntesis. El problema radica en que, en la mayor parte de los casos, se limita a una reelaboración de los contenidos expuestos. Los ejercicios propuestos son excesivamente sencillos. Bajo el epígrafe de “Sintetiza y relaciona”, las preguntas formuladas apenas dejan margen para fomentar la expresión o la creatividad del alumnado. Un ejemplo de ello es el ejercicio nº 2:

Observa, analiza e interpreta. Imagina que no sabes escribir y tienes que registrar los productos que han llegado a bordo de un barco: cinco piezas de pescado y tres gallinas. Representa esta información con dibujos. A continuación, simplifica los dibujos todo lo posible y conviértelos en signos. Enseña a tus compañeros la versión simplificada, explicándoles que significa cada cosa para ver si pueden descifrar la frase completa. ¿Cómo se llama el tipo de escritura que has empleado?. (Oxford, 2015, p.47).

En un mundo desbordado por los emoticonos, consideramos que el aprendizaje que conlleva esta actividad es poco significativo. Tampoco la propuesta de escribir su propio nombre con la “Aplicación para escribir nombres en jeroglíficos egipcios”. Por el contrario, otras propuestas de juegos sí son más interesantes y complejas, como *Age of Empires*.

De todas las actividades propuestas resultan especialmente significativas las siguientes: 8: “¿Qué significa la expresión *ojo por ojo, diente por diente*? ¿Siguen este principio las leyes de la actualidad?”; 9. “¿Crees que

---

<sup>7</sup> Aunque el servicio ya no está operativo, ya que fue cancelado por Google en 2015. Una versión similar puede encontrarse en *Mis mapas*, también de Google.

la existencia de un Código escrito aseguraba que las personas fueran iguales ante la ley? ¿Sucede lo mismo en la actualidad?"; 17. "Hoy no quedan monumentos mesopotámicos en pie. En cambio, sí de otras civilizaciones ¿por qué?"; 23. "Copia en tu cuaderno las líneas de tiempo de Mesopotamia y Egipto. Compáralas y escribe una breve redacción con la que expongas tus conclusiones". Actividades a las que se suma la *Tarea Final*, ya mencionada, que incluye una fase de comunicación y publicación y la creación de un relato literario.

La elaboración de todos estos libros de texto, correspondientes a las principales casas editoriales españolas, es una tarea compleja que requiere, entre otras cosas, de la rentabilidad de su producto, tal y como ha apuntado acertadamente Valls (2002 y 2008). En consecuencia, la mayor parte de los libros de texto están diseñados conforme a las características del profesorado al que fundamentalmente se dirigen, en el que se revelan los tradicionales rasgos de desequilibrio entre su formación historiográfica y pedagógica. Esto conlleva la priorización de los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos. Aunque los cambios introducidos en la legislación educativa desde los años 90 contemplaban, entre otros, la adquisición de unos procedimientos y técnicas propias de la disciplina, los manuales de historia sólo lo han reflejado de forma bastante parcial. Como ya hemos señalado, las secciones correspondientes a las preguntas clave o las pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo están planteadas de forma simplista, y en la mayor parte de los casos pueden responderse mediante la selección de una parte del propio texto del manual. A nuestro juicio, las partes dedicadas a trabajar la creatividad o el razonamiento del alumnado son, todavía hoy, demasiado reducidas. Además, la mayor parte de los textos ofrecen una visión cerrada, sin apenas espacio para formulaciones divergentes o contrapuestas. Rara vez se encuentra una aproximación a las experiencias vitales del alumnado, lo que dificulta su formación en valores y actitudes desde el razonamiento y la argumentación de sus propias vivencias, emociones o representaciones.

Al mismo tiempo, la existencia de un currículo oficial abierto y flexible implica probablemente una selección temática, que para ciertos docentes podría ser considerada restrictiva, lo que supondría un posible perjuicio para los intereses comerciales de estas editoriales. Por el contrario, la reproducción sistemática de los manuales tradicionales despertaría el rechazo de otro sector del profesorado que busca las innovaciones pedagógicas e historiográficas más recientes. Las características específicas regionales de los libros de texto podrían suponer igualmente una reducción o limitación de mercado. Esto, sumado al hecho de que la vida media de los manuales escolares se ha visto reducida considerablemente por diversos motivos, justificaría las decisiones editoriales de lo que podríamos llamar como “supervivencia comercial”. Un rasgo que ya era fácilmente reconocible entre los libros de texto elaborados incluso antes de una reforma educativa del carácter de la L.O.M.C.E. Así, en el año 2002, señalaba Valls:

De ahí, que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismo, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas. (p. 70).

En contraposición a esta situación, característica de los modelos actuales, es posible encontrar todavía hoy otros libros de texto de naturaleza bien distinta. El carácter abierto y relativamente flexible de los diseños curriculares establecidos para la Educación Secundaria por la L.O.G.S.E. en 1990, permitió, en el ámbito de las Ciencias Sociales, la creación de verdaderos movimientos de renovación pedagógica por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia<sup>8</sup>. En esencia, los principios metodológicos de estos movimientos se basaban, en primer lugar, en el

---

<sup>8</sup> Sin embargo, no deben olvidarse los primeros intentos de renovación a mediados de los años setenta, por parte de algunos grupos docentes, como *Germanía 75* y *Grupo 13-16*, aunque con menor fundamentación teórica y resultados más modestos que los citados arriba (López Facal, 2010, pp. 16-17).

establecimiento de una secuencia temporal que, partiendo del presente, a partir del planteamiento de un problema relevante sobre el que los alumnos tienen necesariamente alguna experiencia previa, se aborda el pasado, más o menos remoto. La idea es ampliar ese marco histórico de forma gradual para ir adquiriendo un conocimiento cada vez más complejo del problema, antes de volver nuevamente al presente. Esta idea de secuencia temporal conlleva obligatoriamente la selección y reorganización de los contenidos, ajustados a esa problemática del presente. En segundo lugar, en la continua interpelación al alumnado para que no solo muestre, sino que sea consciente de sus propias ideas sobre los diferentes aspectos del problema propuesto, y capaz, en última instancia, de contrastar aquellas ideas iniciales con las adquiridas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El resultado más inmediato de estos movimientos de renovación fue la creación de unos materiales escolares nuevos, cualitativamente distintos, que invitaban al ejercicio de una enseñanza más reflexiva y crítica. Aunque con algunas limitaciones, que afectan especialmente al campo de la Historia Antigua y al hecho de que, han transcurrido casi dos décadas desde entonces, requiriendo su obligada actualización, estos materiales siguen resultando igual de innovadores y sorprendentes que cuando fueron publicados. Extremo que nos lleva a pensar que la renovación pedagógica de los últimos veinte años apenas ha sido eficiente.

De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la actualidad en *Fedecaria*, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos (Salamanca), Grupo Ínsula Barataria (Aragón), Proyecto Gea-Clio (Valencia) y Proyecto Kairós (Valencia). Los restantes grupos (Grupo Asklepios, Aula Sete, Grupo Ires y, más recientemente, Grupo Argo) tienen publicaciones no completas. El problema radica en que una buena parte de las propuestas didácticas de estos grupos se centra en la problemática actual o de naturaleza social, de tal manera que, a menudo, la Historia del mundo antiguo sólo se aborda desde esa perspectiva.

De los materiales consultados destacamos, no obstante, una unidad didáctica concreta elaborada por el Grupo Ínsula Barataria sobre la historia de Egipto. Aunque no se trate de material didáctico específico sobre Mesopotamia, creemos que el enfoque empleado y las propuestas formuladas son dignas de reseñar y evaluar. Y de ahí, que lo hayamos seleccionado como material de análisis. Creemos además que buena parte de esas propuestas podrían ser fácilmente intercambiables para el caso de Mesopotamia, y, por tanto, igualmente útiles para nuestra propia propuesta.

- Grupo Ínsula Barataria (1995-1996). *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. 1º ciclo*. Akal (pp. 106-157 y 67-91 de la guía docente).

El tema se corresponde con la unidad 3, *Mr. Carter en la tierra de los faraones*, y se divide en tres grandes apartados. El primero está dedicado al medio físico del marco geográfico de la civilización egipcia, que incluye el análisis de los mapas, sus escalas, el clima, y el estudio del río Nilo (curso, crecidas, lugares destacados que atraviesa...), aproximándonos a los restos materiales que se han conservado. El segundo apartado ofrece un análisis de los rasgos fundamentales de la civilización egipcia, a través del estudio de los componentes de su sociedad, su organización política, sus actividades económicas, los aspectos religiosos, y muy especialmente, la vida cotidiana de sus gentes, así como un apartado dedicado concretamente a la mujer. La tercera parte favorece la reflexión sobre cómo los conocimientos acerca del pasado nos permiten valorar y entender la realidad actual de Egipto, introduciéndonos en la disciplina de la egiptología y sobre todo en la situación actual de Egipto y los problemas de conservación de su patrimonio.

Los contenidos abordados, aunque con apartados algo más explícitos, son por lo general fruto de la reflexión del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El punto de partida es, por tanto, la posible experiencia vital del estudiante, suponiendo que éste se convierte en un investigador que viaja hasta Egipto (Mr. Carter), avanzando en su proceso como parte de una

aventura global. Así, se parte de mapas generales, de itinerarios ofrecidos por agencias de viajes, datos del clima general... con los que el alumnado debe trabajar y extraer la información.

En una segunda parte, se combinan las informaciones explícitas ofrecidas por unos textos historiográficos seleccionados (muy recientes – teniendo en cuenta la fecha de publicación del libro de texto), o fragmentos literarios, con las reflexiones personales de todos ellos. La unidad ofrece de forma conceptual las cuestiones más básicas sobre las que debe trabajarse posteriormente hasta llegar a un mayor grado de profundización y multitud de imágenes.

En la tercera parte, en la que se pone en valor la arqueología, se utiliza un relato para describir el descubrimiento de la tumba de Tutankamón, la minuciosidad del trabajo de los arqueólogos y su papel para mantener y conservar los restos encontrados al tiempo que reconstruyen la historia de nuestro pasado. Los archivos del museo arqueológico de El Cairo son clave para entender la evolución de la disciplina a lo largo del tiempo. En este apartado ocupa un papel destacado la escritura jeroglífica y cómo logró descifrarse gracias al trabajo de los estudiosos. También nos introduce en el interés mostrado por los países europeos para conocer el pasado egipcio, los saqueos, los problemas de conservación de dichos restos y los problemas a los que debe enfrentarse el Egipto actual, tratando de despertar el compromiso y la conciencia por la conservación de los restos arqueológicos e históricos del alumnado.

Sin dejar de lado los aspectos científicos más relevantes, el material didáctico ofrece una aproximación más cercana al estudiante, en un proceso de adquisición lógica de los propios contenidos. Así, por ejemplo, conocer la organización política de Egipto cobra sentido cuando el alumnado se plantea cuáles son las posibles razones que explican el poder absoluto alcanzado por los faraones y los cambios que existen entre estas formas de poder y las actuales.

Aprovechando el proceso de aprendizaje del protagonista y de su viaje se van abordando los diferentes temas: contexto geográfico como parte de la preparación del viaje, análisis de la política, sociedad o la religión, con relación a los restos materiales conservados en los museos que visita. Hay, por tanto, una relativa organización tradicional de la disciplina (política, sociedad, religión, arte, cultura...) pero siguiendo, como secuenciación, el relato de un viaje expedicionario, cercano y próximo a los alumnos. Precisamente, consideramos que uno de los aspectos más interesantes del modelo organizativo que sigue la unidad es el planteamiento de preguntas constantes comparando la situación del pasado con la actual.

El texto empleado en el discurso es abierto, claramente problematizador, promoviendo dudas constantes y controversias entre el alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la formulación constante de preguntas, comparando aquello que sabemos del pasado con la situación actual. Aunque el texto sigue un método expositivo, partiendo del relato de la aventura propuesta por Mr. Carter, conlleva la participación activa del alumnado en un claro intento por contribuir al desarrollo de metodologías dialógicas y cooperativas.

La mayor parte de las actividades están abiertas al debate y a la reflexión de los estudiantes, aunque pueden distinguirse distintos tipos de ejercicios. Los primeros son actividades de aproximación, partiendo de situaciones reales que favorecen la estimulación del alumnado. A medida que se avanza, las actividades van profundizando en los contenidos expuestos. En cualquier caso, no se trata de meros ejercicios de reproducción de conocimientos, sino que incluyen la reflexión, casi siempre individual, del alumnado. En muchos casos, son actividades más complejas que requieren un análisis comparativo de la situación actual con respecto a los conocimientos que se van adquiriendo respecto del pasado. También se incluyen ejercicios de redacción, como el que se propone para describir la impresión que pudieron sentir los viajeros que descubrieron por primera vez estos impresionantes restos arqueológicos. En el apartado 6 y 9, las actividades presentan carácter de síntesis, con cuadros y ejercicios de verdadero y falso para afianzar esos conocimientos adquiridos o

de reflexión sobre las posibles soluciones al problema de la conservación de los restos materiales de la civilización egipcia en la actualidad, y el análisis de las ventajas e inconvenientes de las distintas medidas propuestas, en un claro ejercicio por despertar el compromiso del alumnado.

Todas las actividades están diseñadas conforme a la secuencia concreta de los contenidos propuestos, pero respondiendo a modelos claros de presentación y motivación (especialmente en las actividades 1 y 7), de información y análisis (actividades 2-5 y 8) y de síntesis y recapitulación (actividades 6 y 9). Para favorecer el aprendizaje, recurre al uso abundante y explícito de las imágenes, fotografías y mapas, así como de numerosos fragmentos de textos científicos y literarios que contribuyen a una mayor profundización en el conocimiento.

Las diferentes actividades propuestas responden también a distintos modelos de evaluación: Inicial (actividades 1 y 7), procesual (actividades 2-5 y 8) y final (actividades 6 y 9). La guía docente incluye además un modelo de actividades diseñadas para la evaluación final que incluyen distintos niveles de dificultad que van desde los ejercicios más sencillos, basados en la percepción y descripción, hasta los más complejos que requieren el análisis, la interrelación y la explicación de los diferentes componentes y características de la civilización egipcia. El sistema de evaluación responde, por tanto, a un modelo claramente formativo, de carácter cualitativo, en el que se incluyen la integración de actitudes, destrezas y procesamientos de la información por parte del estudiante.

El volumen incluye además una Guía docente, en la que, después de presentar brevemente la unidad, atendiendo a sus principales objetivos didácticos, se formula un análisis detenido de cada una de las actividades diseñadas, atendiendo a una breve descripción de cada una de ellas, posibles sugerencias, el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla y el material complementario recomendado. Se recogen igualmente las medidas de atención a la diversidad en las actividades especialmente complejas en las que se formulan determinadas recomendaciones para su aplicación, e incluso su

supresión. Encontramos en ella también un apartado específico dedicado a la orientación de la evaluación, clasificando las actividades diseñadas en tres momentos evaluativos distintos: inicial, procesual y final. La última parte está dedicada a una propuesta de prueba final con una serie de ejercicios y el comentario orientativo para su aplicación.

En contraposición a los modelos analizados anteriormente, la propuesta didáctica de Ínsula Barataria para la Historia de Egipto es francamente interesante porque permite al alumnado, mediante un relato atractivo del que se siente parte activa, adquirir los conocimientos de forma gradual y reflexionar sobre aquellas cuestiones que resultan fundamentales en el itinerario curricular de 1º de ESO: la organización de las sociedades humanas, relacionando el medio físico, los recursos disponibles y los grupos humanos con una determinada organización política, social y económica. El ejemplo de la civilización egipcia y su vinculación al río Nilo es paradigmático. Pero contribuye igualmente, a partir de ese modelo, a profundizar en el estudio de otros problemas sociales, como la propia supervivencia diaria de los diferentes grupos (de ahí el interés por la vida cotidiana de sus protagonistas), los sistemas de organización (política, social, religiosa...), la explotación de los recursos (y también de los individuos), la producción del medio, etc. determinando estos modelos de organización jerarquizada tan característicos de estos contextos.

El proyecto resulta especialmente completo, además, al incluir otros objetivos didácticos propios del curso, en su desarrollo. Al margen del conocimiento de la organización política, social y económica, se potencia la valoración de la arqueología como disciplina, explicando sus procedimientos y objetivos, fomentando sobre todo entre el alumnado actitudes de respeto, aprecio y compromiso por la conservación y el mantenimiento del patrimonio arqueológico, histórico y cultural, como elementos clave para entender el pasado y, en consecuencia, la realidad presente en la que vivimos.

En este sentido, es especialmente interesante la asociación constante de referencias a la situación actual de Egipto (escaso nivel de desarrollo, dependencia del turismo, problemas en la conservación de su patrimonio, etc.), en comparación con el mundo antiguo, en un proceso de aprendizaje activo por parte del propio alumno o alumna. El lenguaje utilizado es apropiado y cercano a los estudiantes, incluso en los pasajes seleccionados de las distintas obras de referencia. Incluye un apropiado número de imágenes, fotografías y mapas, aunque comparados con los libros más recientes, resultan un poco desfasadas. Si entendemos que está publicado en el año 1995 sorprende su profusa cantidad. Los medios actuales permitirían una mayor calidad de las mismas, pero la selección es muy apropiada y abundante. Las actividades propuestas son interesantes, atractivas y sobre todo apropiadas a las distintas fases del proceso de aprendizaje. Aunque la mayor parte de ellas son de carácter individual, favorecen y estimulan el debate.

Respecto a la guía docente resulta muy interesante el análisis detallado de cada una de las actividades propuestas, atendiendo a sus diferentes partes o ejercicios, recomendaciones para desarrollarlas en el aula y especialmente el contexto o situación de aprendizaje, centrándose en el tipo de papel que debe ejercer el docente en cada una de ellas. Así, frente a los modelos expuestos antes, el docente pasa a convertirse en un guía/acompañante del proceso de aprendizaje, ayudando a entender las cuestiones planteadas, resolver los ejercicios, guiar el debate suscitado, pero es el alumno o la alumna quien desarrolla su aprendizaje de forma autónoma.

## **2.2. Otros recursos didácticos**

Al margen de los tradicionales libros de texto, los recursos didácticos son innumerables.

En primer lugar, las publicaciones y las revistas especializadas, cuya aportación más destacada se ha situado, quizá, en el ámbito de la innovación pedagógica y de la metodología, aunque también en la elaboración de determinados materiales didácticos (Prats y Valls, 2011, p. 21). La temática

elegida de forma recurrente en dichos artículos lamentablemente no coincide con la de nuestra materia. Esto no significa que dejen por ello de ser útiles. Entre las publicaciones más destacadas en el ámbito de las Ciencias Sociales, destacamos, por su marcado carácter científico, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, y *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. En ellas, encontramos artículos interesantes sobre el concepto del tiempo histórico (Blanco Rebollo, 2008; Funes y Salto, 2016; Miralles y Gómez, 2016; Paula González, 2006; Santisteban Fernández, 2007), sobre los sistemas de evaluación (Sans y Trepas, 2002; Trepas e Ina, 2008) o los propios manuales de texto (Gómez y López, 2014; Körber *et al.* 2006), etc. pero ni una sola referencia a la didáctica específica de Mesopotamia. Algo similar ocurre con las revistas de innovación pedagógica, cuyo interés por los temas referentes al mundo antiguo se limita exclusivamente a Roma y excepcionalmente a Egipto. Entre las más difundidas destacamos: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Aula. Historia Social; Tiempo y Tierra*<sup>9</sup>; y *ConCiencia Social*.

Los recursos con materiales didácticos sobre Mesopotamia que ofrece Internet son inabundables para un trabajo de estas dimensiones. No obstante, merecen ser señaladas algunas de las propuestas que pueden encontrarse en la red a nuestra disposición. Dentro del ámbito colectivo destacamos fundamentalmente dos: la primera y más completa es la que ofrece el *Proyecto Kairos*, del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (I.N.T.E.F.), dirigido por Antonio Rodríguez de las Heras. Aunque este proyecto colaborativo es muy interesante para abordar otras etapas de la Historia, y muy completo en su denominada *Mediateca*, la parte relativa a Mesopotamia se limita a la exposición de contenidos (textos, mapas e imágenes) en la sección *Enseñanza*, sin ningún tipo de propuesta de actividades. En una línea muy similar se sitúa la *WikiDidáctica* también perteneciente al I.N.T.E.F.

---

<sup>9</sup> Lamentablemente, solo hemos podido acceder a los contenidos publicados por esta revista hasta el año 2001.

El segundo es el *Proyecto Agrega*, en el que se aglutinan los contenidos y materiales educativos digitales de las diferentes administraciones en un proyecto común. La propuesta de la Junta de Andalucía es una de las más estimulantes al ofrecer una visión global de toda la región mesopotámica a lo largo del tiempo. También dentro del *Proyecto Agrega* se encuentran otras propuestas, con actividades, videos y enlaces a otros muchos contenidos.

Aunque desde una formulación exclusivamente matemática, destaca igualmente la propuesta *Descartes 2D*, coordinada por Rosa Jiménez Iraundegui. La web analiza los principales problemas matemáticos surgidos a lo largo de la Historia, que ordena cronológicamente. La aproximación a Mesopotamia desde este enfoque es particularmente interesante o, al menos, curiosa.

A estas propuestas de carácter colectivo se suman otras de tipo individual. Las posibilidades son infinitas, revelando el interés, aunque sea de forma individualizada, por parte del propio profesorado por renovar sus planteamientos metodológicos y multiplicar sus recursos. Sirvan de ejemplos las propuestas de los profesores Manuel Lira, Pedro Colmenero o Francisco Ayén.

Es posible que el rasgo en común de todos los recursos mencionados sea la carencia de una fundamentación metodológica que, en mayor o menor medida, siempre aparece en los libros de texto, o al menos de un desarrollo específico de la didáctica de cada una de las propuestas señaladas. En todas estas páginas, se formulan múltiples actividades, hay infinidad de enlaces a contenidos multimedia, a juegos, a secuencias de imágenes, etc. pero no encontramos una reflexión profunda sobre los sistemas de evaluación, o recomendaciones para desarrollar su práctica en el aula.

En líneas generales podríamos decir que la tendencia generalizada de estos recursos en Internet es la acumulación de contenidos, aunque estos sean novedosos o innovadores, en detrimento de los planteamientos didácticos cuya renovación creemos debe ser igual de necesaria y constante.

### **III. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Nuestra propuesta se inscribe en el marco de una programación didáctica diseñada para la asignatura de *Geografía e Historia* de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo el currículo básico propuesto por la normativa vigente y con los mismos objetivos allí planteados. La asignatura está dividida en dos grandes bloques, cada uno correspondiente a las dos materias que los conforman, pero comparten unas ideas-fuerza que subyacen al conjunto de toda la programación. En primer lugar, y quizá con más énfasis para la parte de Geografía, el estudio de nuestro entorno físico, próximo y lejano, el conocimiento del impacto que éste produce sobre la población humana y, a la inversa, los modos en que la presencia humana condicionan el propio espacio físico, atendiendo a sus consecuencias y concienciando a nuestro alumnado de la responsabilidad de conservarlo y cuidarlo. Esta misma idea, aplicada a un contexto histórico concreto, se convertirá nuevamente en eje transmisor de nuestra programación para la parte de Historia, a la que se incorporan específicamente otras dos: por un lado, adquirir unos conocimientos básicos sobre las primeras etapas de la Historia, atendiendo a sus circunstancias y particularidades, es decir su contexto y entorno, tratando de entender algunos de los cambios experimentados por la humanidad a lo largo del tiempo para así llegar a comprender mejor el mundo actual en el que vivimos; por otro lado, concienciar a nuestro alumnado de la responsabilidad de conservar y mantener nuestro patrimonio artístico, histórico, arqueológico y cultural como pruebas y testimonios únicos de nuestra presencia a lo largo de la Historia y huellas de nuestro pasado.

Se trata, por tanto, de entender los grandes fenómenos históricos en el contexto en el que se produjeron, relacionando estas sociedades humanas con el medio físico en el que se desarrollan y los recursos disponibles. En definitiva, un marco general para comprender el tiempo histórico y para entender que muchos de los rasgos y problemas que caracterizan nuestra sociedad actual son una construcción humana desarrollada a lo largo del tiempo.

Esas tres ideas, expresadas como 1) el entorno condiciona y determina la vida humana, 2) viviendo en sociedad y 3) la conservación del patrimonio, articulan la propuesta que formulamos a continuación. Aclaremos, no obstante, que no se trata de una unidad didáctica propiamente dicha. En esencia, nuestra propuesta de mejora constituye una fundamentación teórica sobre sus principios didácticos y metodológicos.

### **1. El entorno condiciona y determina la vida humana**

Compartiendo parte del determinismo probabilístico de carácter nostálgico que mantiene Robert Kaplan en su libro *La venganza de la geografía. Cómo los mapas condicionan el destino de las naciones*, consideramos que la geografía, o el entorno, término que hemos utilizado en el presente epígrafe, es un elemento fundamental para comprender el pasado, el presente y vislumbrar parte del futuro. Kaplan (2013) afirma:

El presente, a pesar de lo permanente y abrumador que pueda parecer, es fugaz. Lo único perdurable es la ubicación de los pueblos en el mapa. Así pues, en épocas de agitación, aumenta la importancia de los mapas. Cuando el terreno político cambia tan rápido bajo nuestros pies, el mapa, aún sin ser determinante, es el principio del discernimiento de una lógica histórica sobre lo que podría sobrevenir a continuación. (p. 21).

El trabajo de Kaplan, aunque se centra fundamentalmente en el análisis de la política internacional, sitúa en el centro de su estrategia argumentativa el papel ejercido por el territorio, el entorno o la geografía, en el transcurso de los acontecimientos históricos, afirmando de este modo que la inestabilidad política de la región del Creciente Fértil y Anatolia es “en gran medida una de las consecuencias de la geografía” (Kaplan, 2013, p. 73). Siguiendo esta premisa, el estudio del medio se convierte en una parte fundamental de nuestra propuesta didáctica.

En las primeras civilizaciones fluviales, ya sea Mesopotamia, Egipto o las surgidas en torno al valle del Indo, se refleja perfectamente la relación de interdependencia entre el medio natural y los seres humanos. ¿Hubiesen

existido todas ellas sin la presencia de los grandes ríos que las articulan? Esta unión entre espacio natural y civilización es esencial en Mesopotamia. El espacio determina la propia civilización, capaz de crear sus propios sistemas de explotación de los recursos naturales ofrecidos por el entorno, controlando las aguas del Tigris y el Éufrates y de sus crecidas, haciendo posible la fertilización de una tierra poco hospitalaria. Ambos ríos, “con sus tortuosos meandros y sus periódicas crecidas estacionales dan lugar a un paisaje pantanoso, con aguas estancadas y suelos demasiado empapados” (Liverani, 1995, p. 103), en un entorno árido y desértico.

Los condicionamientos geográficos serán, por tanto, el punto de partida de nuestra propuesta didáctica, en la línea de los trabajos desarrollados por el Grupo Ínsula Barataria (1995-1996) para el caso de la civilización egipcia. El objetivo de las actividades de esta primera propuesta es, en esencia, caracterizar el medio geográfico en el que se desarrolló la civilización mesopotámica, estableciendo interrelaciones sencillas entre el medio natural y el desarrollo de una civilización concreta gracias a la explotación y aprovechamiento de sus recursos.

Para ello, proponemos a nuestro alumnado la realización de una campaña arqueológica en la región. En una primera actividad se propone trabajar con mapas a diferentes escalas y con datos climáticos para tratar de definir las principales características del medio natural. Se trata de establecer la localización de los grandes ríos y las principales áreas de ocupación humana, al tiempo que se repasan los rasgos climáticos y los paisajes naturales que se dan en esta parte del planeta.

En una segunda actividad se propone la elaboración de un mapa que incluya los países actuales que conforman el área, conociendo sus fronteras y los problemas que podrían derivarse en la preparación de nuestro viaje.

La tercera actividad supone la elaboración de otro mapa que recoja, en esta ocasión, la expansión cronológica y geográfica de los distintos imperios que conforman la civilización mesopotámica.

La cuarta actividad consiste en la lectura de diversos textos breves que explican la originalidad del paisaje, ya percibido así desde la Antigüedad. Se

trata de descubrir la dependencia que sus pobladores tenían de las crecidas de los ríos y de su control, mediante sistemas de canalización, para aumentar sus cosechas.

Por último, reconocer sobre el mapa y a través de diversas imágenes los principales yacimientos arqueológicos previstos para nuestra campaña. Se pretende establecer un primer contacto con estos restos, destacando la monumentalidad de sus construcciones.

## **2. Viviendo en sociedad**

Obviamente, el condicionamiento geográfico no es la única causa para explicar los diferentes fenómenos que ocurren a lo largo de la historia. Estos fenómenos históricos son complejos, y rara vez responden a hechos aislados, sino que son el resultado de una adaptación a la estructura de la sociedad en la que se producen. Algunos factores, como el desarrollo tecnológico, permiten el uso de los recursos de un modo más eficiente, lo que a su vez conlleva una sobreexplotación de los medios de producción y de la fuerza de trabajo. Pero esto sólo es posible si va unido a un desarrollo demográfico que, aunque lento y condicionado profundamente por la alta mortalidad, fue significativo con respecto a la época prehistórica. La combinación de ambos factores permite la concentración de los excedentes y la especialización laboral. Como consecuencia inmediata de este fenómeno de especialización se deriva la diferenciación social, y de ahí, el nacimiento de los primeros estados, como unidades administrativas y políticas más complejas. En ese contexto determinado se explica, como veremos más adelante, la aparición de la escritura, pero también de la guerra, como una forma extrema de hacerse con los recursos y de ampliar el ámbito de control político. En ese proceso evolutivo, cada vez más complejo, el desarrollo de la civilización mesopotámica alcanza en su etapa final, coincidiendo con la formación del Imperio Persa, en torno al año 500 a.C., su inserción plena y definitiva en los hechos históricos de escala suprarregional, y no como un fenómeno aislado (Liverani, 1995, p. 25). Parece entonces cumplirse el planteamiento de Kaplan (2013):

A menudo, no se busca de manera consciente la construcción de un imperio, sino que, a medida que los Estados se fortalecen, desarrollan necesidades – y a pesar de lo que pueda pensarse – todo un conjunto de nuevas inseguridades que los llevan a expandirse de manera natural. (p. 253).

Éste será el momento de analizar en qué medida los propios medios de producción determinaron la jerarquización de la sociedad, generándose abusos, desigualdades y luchas. Nuestra propuesta partirá del comentario comparado de textos que en su día propuso la editorial Vicens Vives (1992) para estudiar el imperialismo asirio a partir del relato que ofrece Senaquerib y la versión del mismo acontecimiento que ofrece Ezequiel en la Biblia.

La segunda actividad consistirá en el análisis de los aportes que supusieron cada uno de los flujos migratorios que se produjeron en la región, con el propósito de iniciarnos en el estudio de un fenómeno más complejo, los movimientos migratorios, pero de especial relevancia en la actualidad.

La última parte tomará como punto de partida el Código de Hammurabi para debatir conceptos como justicia y desigualdad. La actividad, no obstante, se centrará en un pequeño trabajo de investigación sobre la situación de la mujer en la sociedad mesopotámica, a partir del análisis de los artículos que aluden específicamente a ella.

### **3. La conservación del patrimonio**

Además de la pérdida de miles de vidas humanas, del hambre y la miseria, otra de las consecuencias inevitables de todo conflicto bélico es la destrucción del patrimonio cultural. En ocasiones, éste puede ser de gran valor histórico o artístico. Este fenómeno, repetido constantemente en el planeta a lo largo de toda la historia, se da, por supuesto, también en la zona de Mesopotamia, objeto de nuestro estudio.

A lo largo del año 2015, la prensa nacional e internacional se hizo eco de las destrucciones, por parte de DAESH o el Estado Islámico, de algunos de los yacimientos arqueológicos más importantes de la zona, así como de sus principales museos, lugares donde se conservaba gran parte del patrimonio

cultural de todos estos países (Espejel Arroyo, 2015, pp. 20-22). En este caso, la destrucción voluntaria de todas estas obras responde a fines ideológicos. El objetivo del yihadismo no es otro que borrar la herencia cultural de los pueblos que, según argumentan los extremistas, pecan de idolatría. No obstante, detrás del saqueo de muchos de estos yacimientos, tal y como señala *The Times*, se ocultan intereses económicos, ya que el comercio ilegal en el mercado negro de muchos de estos bienes artísticos supondría una importante fuente de financiación para el propio Estado Islámico.

Entre los grandes monumentos históricos destruidos por islamistas radicales destacamos<sup>10</sup>, entre otros, los yacimientos de Hatra, Nínive, Nimrud, Khorsabad y Assur, así como, el Museo Nacional de Mosul y su Biblioteca Central. En la mayor parte de los casos, los yacimientos fueron arrasados, incluso con excavadoras y dinamita, y sus estatuas y representaciones destruidas y desfiguradas. El museo y la biblioteca, saqueados e incendiados. Acciones, todas ellas, que nos recuerdan a la destrucción, por parte de los talibanes, de las imágenes de los Budas gigantes de Bāmiyān, en Afganistán, en el año 2001.

Lamentablemente, la destrucción y saqueo de estos yacimientos por parte de los yihadistas no es el único episodio experimentado en la región (Espejel Arroyo, 2015, pp. 9-25; Del Cerro Linares, 2011-2012, pp. 81-101). La cultura Mesopotámica ha conocido el saqueo de arqueólogos ingleses, franceses y alemanes durante todo el siglo XIX y parte del XX. La Guerra entre Irán e Irak (1980-1988), la Guerra del Golfo (1990-1991), el posterior embargo internacional o la Guerra de Irak (2003-2011) han supuesto la destrucción de otros muchos yacimientos destacados y especialmente el saqueo y la venta ilegal de buena parte de su patrimonio.

La actividad propuesta consiste en elaborar pequeños trabajos de investigación, en grupos de 3-4 alumnos/as, sobre alguno de los yacimientos destruidos, o episodios de saqueo, ya sean actuales o antiguos. Es decir, se puede elegir, entre otros: la destrucción del yacimiento de Hatra o Nimrud en 2015; la desfiguración de las estatuas de la divinidad mitológica mesopotámica

---

<sup>10</sup> Recientemente *National Geographic* ha publicado una lista más completa.

*Lammasu* (figura de un hombre toro con alas de águila) de Nínive, también en 2015; el saqueo en 2003 del Museo de Bagdad y la desaparición de sus tabillas (con los primeros testimonios escritos y numéricos de la humanidad); la destrucción de Babilonia en 2003; o por qué la Puerta de Ištar es el objeto máspreciado de la colección del Pergamonmuseum de Berlín. Para realizar el trabajo deberán hacer búsquedas de fotografías, de testimonios periodísticos o catálogos de museos, y explicar así sus principales características mediante una exposición oral.

Todas las actividades propuestas han sido formuladas siguiendo los tres tipos de evaluación: inicial, procesual y final. Las primeras actividades relativas al entorno se corresponden fundamentalmente con el nivel inicial. Así ocurre con las tareas de localización relativas a los mapas. También presentan un carácter inicial, las actividades relacionadas con la descripción de los paisajes que ofrece Heródoto o aquellas en las que los estudiantes expresan sus percepciones e impresiones con respecto a los restos materiales que se observan a través de las imágenes de los distintos yacimientos o de los conceptos de justicia y desigualdad que pudieran desprenderse de una primera lectura de los artículos del Código de Hammurabi.

Las actividades más características de la evaluación procesual son aquellas que contribuyen a la realización de síntesis parciales, como las que se desprenden de los comentarios de texto para tratar de conocer las principales actividades económicas, el papel desempeñado por cada grupo social o el propio ejercicio del poder político. También aquellas actividades en las que el alumnado descubre la heterogeneidad de los pueblos que conformaron los sucesivos reinos e imperios en esta región y que continúan desarrollándose en la actualidad, así como la riqueza de sus aportaciones en los procesos de conformación de cada uno de ellos. Y, muy especialmente, a través de la actividad dedicada al análisis comparativo de dos textos históricos con diferentes versiones sobre un mismo suceso. Se trata de aproximar al alumnado hacia la idea de que el conocimiento histórico no es algo cerrado ni

acabado, sino que necesita plantear siempre nuevas hipótesis o buscar distintas fuentes de información.

Para la evaluación final se proponen fundamentalmente las actividades sobre la situación de la mujer en Mesopotamia y sobre la destrucción de los yacimientos arqueológicos. La primera, además de profundizar en el conocimiento expreso sobre la posición de la mujer en otros momentos históricos, contribuye a recapitular y sintetizar aspectos generales sobre el funcionamiento de la sociedad mesopotámica en general. Asimismo, contribuye a la reflexión sobre la importancia de los códigos legales en el ordenamiento jurídico de cualquier sistema organizativo complejo. Con la segunda actividad se puede evaluar la valoración y concienciación del alumnado sobre los problemas de conservación del patrimonio histórico artístico, pero también de buena parte de los problemas a los que tiene que enfrentarse esta región en la actualidad.

En cualquier caso, nuestra propuesta de mejora didáctica se fundamenta en el aprendizaje por competencias, tratando de establecer múltiples relaciones entre todas ellas a través de las actividades señaladas. De este modo, consideramos que contribuimos de manera significativa, a la adquisición del conocimiento del medio físico y de sus interacciones con la actividad humana, mediante el análisis de los cambios producidos y los problemas generados en dicho entorno. Las actividades propuestas también favorecen la posibilidad de conocer, comprender, apreciar y valorar las distintas manifestaciones culturales y artísticas, aprendiendo a respetarlas y a interesarnos por su conservación.

Nuestra propuesta contribuye además a la adquisición de la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, imprescindible para que el alumnado comprenda los diferentes fenómenos estudiados y aprenda a valorar la información procedente de diversas fuentes, manejándola de forma competente, responsable y segura. A través de las distintas actividades se trabaja igualmente la competencia en comunicación lingüística, tratando de que los alumnos y alumnas adquieran las habilidades necesarias no solo para

comprender los textos sino para expresarse de forma correcta, tanto de forma oral como por escrito.

La incorporación a nuestra propuesta de operaciones sencillas, como porcentajes y proporciones, escalas numéricas, o, muy especialmente, la introducción al sistema sexagesimal contribuye a la adquisición de la competencia matemática, así como el descubrimiento de los primeros avances tecnológicos (la rueda, el arado, los sistemas de canalización, etc.) lo son a las competencias básicas en ciencia y tecnología, haciendo más funcionales sus aprendizajes.

Del mismo modo, creemos que favorecemos la adquisición de la competencia de aprender a aprender cuando se desarrollan estrategias para pensar, organizar, memorizar, o recuperar información (como sucede con los resúmenes y las exposiciones) o cuando se desarrollan actividades que favorecen el diálogo y el debate como medios para el aprendizaje. Entendemos igualmente que para contribuir a la autonomía personal y el sentido de la iniciativa de nuestro alumnado es necesario favorecer el desarrollo de iniciativas de planificación y ejecución, presentes en los debates y los trabajos, tanto individuales como en grupo, que impliquen idear, analizar, planificar, actuar, revisar, o comparar los objetivos previstos y alcanzados, y extraer así conclusiones.

Finalmente, consideramos obvia la contribución de nuestra propuesta a la adquisición de las competencias sociales y cívicas. El conocimiento adquirido sobre la evolución y organización de las distintas sociedades, sus logros, sus transformaciones o sus distintos problemas, nos permite una mejor comprensión de la realidad social, no solo pasada sino también actual. Entendemos que nuestra propuesta aporta las herramientas necesarias para conocer mejor el funcionamiento de la sociedad, desarrollando al mismo tiempo planteamientos didácticos como el diálogo, la colaboración o el trabajo en equipo que contribuyan a la adquisición de una conciencia de ciudadanía que, en última instancia, les permitirá actuar como ciudadanos responsables, tolerantes, comprometidos y solidarios.



#### **IV. CONCLUSIONES**

A comienzos de la década de 1990, el historiador y especialista en Oriente Próximo, Mario Liverani insistía en que el estudio de diferentes aspectos como la realidad ecológica del entorno, el poblamiento, el desarrollo tecnológico, el modo de producción o las expresiones ideológicas contribuían al desarrollo de una historia social, más allá de la historia de los acontecimientos. Y, sin embargo, precisaba a continuación: “para el caso de Oriente, la historia es una sucesión de acontecimientos, tomados de inscripciones reales, crónicas o anales derivados de ellas y la literatura pseudohistórica antigua” (Liverani, 1995, p. 56). Las advertencias y recomendaciones del profesor italiano dirigidas fundamentalmente al público universitario pueden extrapolarse al ámbito de la Educación Secundaria. No deberíamos caer, por tanto, en el error de reducir la historia de Oriente Próximo, y, por ende, de cualquier otro periodo histórico, a los acontecimientos.

Pese a los intentos de diversas corrientes de innovación pedagógica, la realidad es que la mayor parte de los manuales de texto que abordan el tema de Mesopotamia, a menudo, se limitan a exponer los acontecimientos más singulares o los personajes más destacados en un afán por tratar de simplificar un proceso cognitivo que pudiera resultar más complejo si tratara de abordarse en profundidad. Es cierto, no obstante, que se han producido algunos avances metodológicos o mejoras de carácter pedagógico en los libros de texto diseñados para la Educación Secundaria en España a lo largo de los últimos treinta años. Así se desprende del análisis comparativo que hemos formulado en el trabajo. En los manuales más recientes se incluyen actividades que pretenden aproximarse a las vivencias personales de nuestros alumnos y alumnas en un intento por tratar, no sólo de captar su atención e interés, sino de facilitar su comprensión y asimilación.

Sin embargo, consideramos que estos cambios, aunque significativos, resultan insuficientes. Por un lado, sorprende que todavía hoy los materiales didácticos más innovadores, pese a que en parte se hayan quedado desactualizados, sean aquellos que fueron elaborados en la década de los

noventa por distintos movimientos de renovación pedagógica. Por otro lado, se percibe un claro desequilibrio entre las propuestas didácticas formuladas en el ámbito de la investigación y su plasmación en la elaboración de materiales didácticos concretos. Es decir, los avances en materia pedagógica y didáctica para el ámbito de las Ciencias Sociales han sido considerables en estos últimos treinta años, pero esas innovaciones parece que se han quedado en el plano teórico y no se han concretado en sus correspondientes propuestas didácticas. Al menos para ciertos temas, como pudiera ser el escogido para el presente trabajo: el estudio de Mesopotamia o las civilizaciones antiguas.

Tampoco los sucesivos cambios experimentados en estos últimos treinta años en materia legislativa han contribuido a este proceso de renovación. La concreción y delimitación de contenidos que propone la L.O.M.C.E. no favorece la elaboración de proyectos curriculares abiertos y flexibles que permitirían, tal y como concluyen la mayor parte de los estudios más recientes, una mejora considerable del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación intercultural, el aprendizaje colaborativo, la escuela cooperativa y participativa, los enfoques transversales, el aprendizaje basado en problemas o la llamada didáctica crítica son sólo algunas de estas propuestas. Todas ellas confluyen en el aprendizaje por competencias, el elemento quizá más significativo de la renovación pedagógica experimentada en los últimos años, y que, contrariamente a lo que pudiera parecer, también aparece explícito en la actual normativa educativa.

Nuestra propuesta de mejora didáctica pretende reflexionar sobre tres cuestiones que nos parecen fundamentales. La primera es la necesidad de materializar con ejemplos prácticos las reflexiones teóricas sobre innovación pedagógica realizadas en el ámbito de la investigación. Es decir, aplicar propuestas de aprendizaje colaborativo o trabajo cooperativo, por poner solo unos ejemplos, a un caso concreto, como pudiera ser el estudio de Mesopotamia. La segunda es contribuir a su mejora, aportando nuevos planteamientos o actualizando el material didáctico ya existente. La tercera y última es tratar de demostrar que, pese al encorsetamiento de determinados modelos educativos como el que presenta la vigente ley educativa de la

L.O.M.C.E., hay espacio suficiente para que el docente desarrolle su labor educativa sin renunciar a los nuevos planteamientos metodológicos o las propuestas más innovadoras. Sin duda, el aprendizaje por competencias puede ser el punto de partida para desarrollarlo de forma más eficaz.



## **V. BIBLIOGRAFÍA**

- Ascalone, E. (2006). *Mesopotamia: asirios, sumerios y babilonios*. Barcelona: Electa.
- Beard, M. (2016). *El mundo clásico: una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Blanco Rebollo, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 77-88.
- Bottero, J. (2004). *Mesopotamia: la escritura, la razón y los dioses*. Madrid: Cátedra.
- Braudel, F. (1983). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid: Tecnos.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, 10, 147-181.
- Calaf Masachs, R. (2007). Construir una disciplina: el protagonisme dels referents d'humanitats en la didàctica de les ciències socials a Espanya (1970-1990). *Temps d'educació*, 32, 229-248.
- Calvet, L.J. (2001). *Historia de la escritura: de Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cuesta Fernández, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro viaje a Fedicaria. *ConCiencia Social*, 3, 70-91.
- Cuesta Fernández, R. (2002). La Historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell Álvarez e I. Peiró Martín (Coord.), *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-254). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, CSIC, Diputación de Zaragoza.
- Crouzet, M. (1979) (Coord). *Historia general de las civilizaciones*. A.Aymard, y J. Aubuyer, Vol. I. *Oriente y Grecia Antigua*. Barcelona: Destino.

- Curry, A. (8 de octubre 2015). La lista de sitios antiguos destruidos por ISIS. *National Geographic en español*. Recuperado de: <http://www.ngenespanol.com/el-mundo/culturas/15/10/8/lista-sitios-antiguos-destruidos-por-isis-estado-islamico/>
- Del Cerro Linares, C. (2011-2012). El patrimonio arqueológico e histórico iraquí y su destrucción desde la guerra del Golfo hasta nuestros días. *Isimu* 14-15, 81-101.
- Espejel Arroyo, F. (2015). El patrimonio arqueológico iraquí y su destrucción a lo largo del tiempo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-25.
- Foster, B.R. y Foster, K.P. (2011). *Las civilizaciones antiguas de Mesopotamia*. Barcelona: Crítica.
- Funes, G. y Salto, V. (2016). Enseñar historias en clave temporal. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 5-13.
- Galindo Morales, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M.I. Vera y D. Pérez (Coord.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Santa María, T. (Coord.) (1999). *Un currículum de Ciencias Sociales para el s. XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Diada Editora.
- Gil-Díez Usandizaga, I. (2014). Didáctica de las Ciencias Sociales. En M.L. González y F. Navaridas (Coord.), *Acción pedagógica en los centros escolares: enfoque técnico y práctico* (pp. 173-182). Logroño: Fundación Universitaria de La Rioja.
- Gómez Llorente, L. (2004). De dónde venimos y a dónde vamos: bosquejo de una trayectoria. En J. Carbonell y J. Gimeno (Coord.), *El sistema educativo: una mirada crítica* (pp. 13-38). Barcelona: Ciss Praxis.
- Gómez, C.J. y López, A.M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 17-29.

- Gutiérrez, S. y Trujillo, M. (2008). Aportes para la reflexión sobre la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pedagogía y saberes*, 8, 93-104.
- Hervás, R.M. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 9, 34-40.
- Horitzó 2020, *Jesuites Educació* (2017). Recuperado de: <http://h2020.fje.edu>
- Kaplan, R. (2013). *La venganza de la geografía. Cómo los mapas condicionan el destino de las naciones*. Barcelona: RBA Libros.
- Körber, A., Von Vorries, B. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia. Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 3-19.
- Kriwaczek, P. (2010). *Babilonia. Mesopotamia: la mitad de la historia humana*. Barcelona: Ariel.
- Liverani, M. (1995). *El Antiguo Oriente. Historia, Sociedad y Economía*. Barcelona: Crítica.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & Asociado. La historia enseñada*, 14, 9-33.
- Merchán Iglesias, F.J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Miralles, P. y Gómez, C.J. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. 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.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.
- Paula González, M. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 21-30.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

- Prats, J.(coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Grao, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.* 33, 173-186.
- Romero, G., García, A. y Cambil, E. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 8, 689-712.
- Rozada Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria. Guía de textos para un enfoque crítico*. Madrid: Akal.
- Sans, A. y Trepát, C.A. (2002). La evaluación de la historia en el Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 69-80.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar en tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 19-29.
- Tomlinson, H. (14 de marzo 2015). Antiquities looted by Islamic State turn up on eBay. *The Times*. Recuperado de: <https://www.thetimes.co.uk/article/antiquities-looted-by-islamic-state-turn-up-on-ebay-v29w5qjtqwq>
- Torres Bravo, P.A. (2001). *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.
- Trepát, C.A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao, Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona
- Trepát, C.A. e Ina, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 57-75.
- Valdeón Baruque, J. (1998). ¿Qué Historia enseñar?. *Brocar*, 22, 181-189.
- Valdeón Baruque, J. (2001). ¿Para qué la enseñanza de la Historia? En F. Lorenzana de la Puente y F.J. Mateos Ascabibar (coords.), *Actas de la II Jornada de Historia de Llerena* (pp. 47-56). Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Valls, R. (2001). Discursos sobre la Historia y su enseñanza. *Con-Ciencia Social*, 5, 159-162.
- Valls, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 67-68.
- Valls, R. (2004). Los usos educativos de la Historia: problemas, debates y propuestas. En A. Sabio, R. Valls, C. Forcadell, I. Peiró y G.V. Pasamar (Coord.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria* (pp. 329-336). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Valls, R. y Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 75-85.
- VV.AA. (2002). *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Grao, Laboratorio Educativo.

## **Normativa**

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.)
- Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Decreto 74/2008, de 31 de julio por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

### **Libros de texto**

Ínsula Barataria, Grupo (1995-1996). *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Primer y Segundo Ciclo*. Madrid: Editorial Akal, Ministerio de Educación y Ciencia.

Oxford University Press (2015). *Geografía e Historia. 1º E.S.O. INICIA. El aprendizaje real*.

Santillana, Editorial (2015). *Geografía e Historia. 1º E.S.O. Serie Descubre. Cantabria. Proyecto Saber Hacer*.

Vicens Vives, Editorial (1992). *Historia de las civilizaciones y del arte. Occidente. 1º B.U.P.* (1ª ed. 1986).

Vicens Vives, Editorial (2016). Educación Secundaria. *Geografía e Historia. 1.2 Historia*.

### **Recursos web**

Blog del profesor Manuel Lira. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Recuperado en: <http://geogalia.blogspot.com/>

Blog del profesor Francisco Ayén. *Profesor de Historia, Geografía y Arte*. Recuperado en: <http://www.profeorfrancisco.es/>

Blog del profesor Pedro Colmenero. *Recursos para las Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://www.pedrocolmenero.es/>

Descartes 2D, sobre problemas matemáticos en la Historia. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales\\_didacticos/Historia/Mesopotamia.htm](http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/Historia/Mesopotamia.htm)

*Proyecto Agrega Educación.* Para la parte de los contenidos, recuperado de:

[http://agrega.educacion.es/repositorio/07122014/3d/es\\_2014120712\\_9124742/1\\_las\\_primeras\\_civilizaciones\\_definicion\\_causas\\_y\\_caracteristicas.html](http://agrega.educacion.es/repositorio/07122014/3d/es_2014120712_9124742/1_las_primeras_civilizaciones_definicion_causas_y_caracteristicas.html) La parte correspondiente a los ejercicios, recuperado de:

[http://agrega.educacion.es/repositorio/07122014/3d/es\\_2014120712\\_9124742/21\\_cuestiones\\_sobre\\_mesopotamia\\_marco\\_geografico\\_e\\_historia.html](http://agrega.educacion.es/repositorio/07122014/3d/es_2014120712_9124742/21_cuestiones_sobre_mesopotamia_marco_geografico_e_historia.html). Sobre el proyecto de la Junta de Andalucía, recuperado en:

[http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?identificador=es-an\\_2012092113\\_9150114&secuencia=false&idioma=es](http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?identificador=es-an_2012092113_9150114&secuencia=false&idioma=es)

*Proyecto Kairós* del I.N.T.E.F. Recuperado de:

[http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/antigua/egipto\\_02\\_00.html](http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseanzas/eso/antigua/egipto_02_00.html)

*WikiDidáctica* del I.N.T.E.F. Recuperado de:

[http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Civilizaci%C3%B3n\\_Mesopot%C3%A1mica](http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Civilizaci%C3%B3n_Mesopot%C3%A1mica)