



Universidad de Cantabria



Facultad de Educación

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

*LA HISTORIA ESCOLAR: FORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS,  
PERMANENCIAS EN LOS LIBROS DE TEXTO Y CAMBIOS  
PARA UNA DIDÁCTICA CRÍTICA*

*SCHOOL HISTORY: DEVELOPMENT AND CHARACTERISTICS, PERSISTENCES IN  
TEXTBOOKS AND CHANGES FOR A CRITICAL DIDACTIC*

AUTOR: ELENA SANTERVÁS DÍAZ

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA Y FILOSOFÍA

DIRECTOR: BENITO GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ

CURSO ACADÉMICO 2013-2014

SANTANDER, OCTUBRE, 2014

## Índice

Introducción.....	2
1. La construcción socio-histórica de la historia escolar.....	5
- 1.1. De los palacios a las aulas.....	6
- 1.2. La “historia tradicional” y sus elementos distintivos.....	7
- 1.3. Hacia una “historia soñada”: continuidades y cambios.....	8
2. ¿Qué Historia se enseña?.....	9
- 2.1. El currículum, ¿un documento y no una práctica?.....	9
- 2.2. El currículum como tradición inventada.....	11
- 2.3. La construcción del currículum.....	12
- 2.4. <i>Historia, ¿magistra vitae?</i> .....	13
3. ¿Qué Historia se aprende?.....	15
- 3.1. ¿Aprender o superar un examen?.....	15
- 3.2. La Historia no se entiende, se estudia.....	16
4. Los problemas de enseñar Historia.....	16
- 4.1. Eclecticismo paradigmático.....	17
- 4.2. Historia escolar vs. historia científica.....	18
- 4.3. De una historia ideologizada a una historia inútil.....	19
5. Los manuales escolares en la enseñanza de la Historia.....	20
- 5.1. Auxiliares de la memoria.....	20
- 5.2. Nuevos retos, nuevas características.....	21
- 5.3. Profesores, alumnos y libros de texto. Desprofesionalización docente.....	23
- 5.4. Actividades para no “pensar históricamente”.....	26
- 5.5. Los manuales escolares de la historia deseada.....	37
6. La didáctica crítica de la Historia: pasado, presente y futuro.....	44
- Principios para una didáctica crítica.....	47
A modo de conclusión.....	54
Bibliografía.....	56

## Introducción

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante, ya que sirve para justificar el presente y para legitimar acciones políticas, culturales y sociales. La mayoría de profesores de la disciplina estarán de acuerdo en que ayuda a los alumnos a comprender el presente a través del análisis del pasado, dándole coherencia y sentido; ayuda también a entender los problemas sociales proporcionando un marco de referencia; potencia un sentido de identidad y de pertenencia (no exento de manipulación); favorece la comprensión de las raíces culturales y de la herencia común y contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas (Prats, 2001, pp. 14-15-16). No es mi intención en este trabajo defender la utilidad y el valor de la Historia, sino reflexionar sobre ella como materia de estudio en la Educación Secundaria. Si la mayoría de los profesores defiende que aporta a los alumnos las virtudes anteriores, ¿por qué los alumnos no las perciben? ¿Por qué si la Historia ayuda a comprender, los estudiantes consideran que no necesita ser comprendida sino memorizada? ¿Por qué piensan que solo sirve para tener cultura (incluso cuando han tenido profesores que la consideraban como un saber transformador y de contenido social)? Ante estos interrogantes, se alzan voces que plantean una renovación de los métodos didácticos, para hacer de estas virtudes teóricas algo práctico, real y visible en el día a día de la enseñanza en el aula.

Las (escasas) investigaciones nos demuestran que España cuenta con un profesorado poco preparado para la enseñanza de la materia y que no reflexiona (o reflexiona poco) sobre su práctica docente. Para ser profesor no basta con saber historia, también es necesario saber enseñarla. Para algunos estudiosos de la didáctica, como Joan Pagès, es necesario educar mejor a los futuros docentes para que mejoren en sus decisiones sobre qué conocimiento histórico enseñar y cómo enseñarlo. Y es que un tiempo tan cambiante y competitivo como el que estamos viviendo, exige una renovación del sistema educativo (que está alejado de la vida, como diría Gramsci), y con ello de la enseñanza de la Historia. En España, esta se trata como un conocimiento

acabado, cerrado, que no ayuda a la comprensión, pues no favorece la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Estas características son inherentes a la historia escolar, por lo que es fundamental adentrarse en su proceso de configuración. A explicar este fenómeno he dedicado la primera parte de este trabajo.

En el debate español sobre qué historia enseñar, la disciplina sigue siendo utilizada, al igual que en el pasado, como un instrumento en manos del poder, con el objetivo de crear identidades nacionales, ya sea al servicio del nacionalismo español o de los nacionalismos periféricos. Hay que recordar que en 1997 se produjo un debate público sobre el fomento de la enseñanza de las humanidades, a raíz de un proyecto de decreto que proponía nuevos programas de diversas materias de la Educación Secundaria, entre ellas la Historia. Lo que ocurrió fue que el proyecto de decreto se convirtió en un pretexto para defender posiciones políticas e ideológicas y, en mucha menor medida, posiciones sobre temas educativos. Lo que importaba, e importa, es quién controla los contenidos históricos en la enseñanza y se dejan de lado las necesidades educativas de los estudiantes. Este trabajo pretende poner de relieve que los contenidos de la historia escolar son producto de una construcción sociohistórica, a través del repaso de la sociogénesis de la Historia como materia escolar.

Por otro lado, para trasladar los contenidos a los alumnos, las investigaciones señalan que la mayoría de profesores se ciñe al libro de texto, siendo meros transmisores de conocimientos. No hay lugar en las clases para el debate y la reflexión. Los contenidos vienen recogidos en los manuales y se reproducen de forma acrítica en el examen y en las actividades propuestas y están alejados de las experiencias vitales de los alumnos; están anclados en el pasado y tienen una impronta decimonónica, que es característica de la asignatura. No se tratan temas que interesen o problema que preocupen a todos y que sean relevantes en nuestro mundo actual. El discurso, en apariencia neutral, no abre interrogantes ni promueve dudas ni controversias. Estas y otras cuestiones son tratadas en la segunda parte, mediante el análisis de las actividades de tres libros de texto de 4º de la ESO, análisis que respalda

la idea de que la Historia no sirve por sí misma para comprender el presente. Siguiendo las tendencias de renovación didáctica, que han tenido muy poco éxito en nuestro país, es necesario romper con la vieja forma de enseñar la Historia (muy ligada a la política) y concebir la disciplina como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos y no como una herramienta al servicio de la política. Ya los miembros de la escuela de *Annales* se habían dado cuenta de la necesidad de una sólida formación histórica de los ciudadanos para poseer una verdadera conciencia crítica frente al poder y los medios de comunicación. La Historia debe ser un problema de todos, no meramente académico y reducido al ámbito de los historiadores. La historia escolar debe permitir a los alumnos un análisis crítico (esa *historia crítica* de la que hablaba Nietzsche) del presente para acercarse al pasado, teniendo en cuenta que todo lo humano es cambiante, discontinuo y contradictorio.

Para llegar a esta historia crítica tendremos que poner en práctica una didáctica crítica. Debemos, en palabras de Bordieu, “desembarazarnos de la Historia”, abandonar las disciplinas académicas en beneficio de los asuntos sociales. En la construcción de una didáctica crítica será fundamental la historia social del currículum. La relación entre pasado, presente y futuro componen un texto vivo y abierto que se puede reescribir y que cambia con nuestras preocupaciones presentes y futuras. Los viejos discursos ya no nos interesan, lo importante en este momento no es qué idea de España queremos transmitir a nuestros alumnos, sino la relevancia social del conocimiento. El momento presente demanda la formación de ciudadanos libres y comprometidos con los problemas sociales relevantes a los que tienen que hacer frente, solidarios con sus semejantes y capaces de pensar autónomamente. La Historia tiene que ser entendida en la Educación Secundaria como una herramienta social para mejorar el presente pero sin olvidar el pasado, pues desde éste se pueden abordar los problemas actuales. Como señala Adorno (1998), la educación debe servir para sacar a la luz las contradicciones sociales. Si las escuelas tienen un papel fundamental en el mantenimiento de la democracia, ¿por qué los temas que tienen que ver con ella no tienen una presencia destacada en el currículum? En la tercera parte del trabajo ofrezco una propuesta de

enseñanza de la Historia que enlaza con la de los grupos innovadores, que pretenden contribuir a la mejora de la sociedad a través de la escuela, y que defienden un cambio en los contenidos de enseñanza, en los procedimientos para seleccionar los temas y se apoyan en una perspectiva didáctica y metodológica orientada a fomentar el pensamiento crítico y los valores cívicos. Para ello, los métodos de aprendizaje deben estar más orientados hacia la resolución de problemas, el desarrollo de capacidades dialógicas e investigadoras y una mayor presencia de contenidos procedimentales y actitudinales. No basta con que los alumnos aprendan contenidos teóricos, también es fundamental que se formen en el pensamiento histórico, como contraposición al discurso descriptivo y acrítico. No se trata, pues, de memorizar contenidos unánimemente aceptados, sino de que los alumnos adquieran habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias del método histórico y de que tengan una nueva visión del pasado que, siguiendo a Nietzsche y a Foucault, ponga el énfasis en los problemas que nos afectan y en la crítica del presente (Cuesta, 2009, p.13); una historia que siente el deber moral de recordar ciertos acontecimientos injustos del pasado, y que ha de tener, por tanto, un uso social. Todo ello conduce a una reconsideración de la práctica docente. Es tarea de la didáctica crítica pensar qué cosas deberían cambiar en educación, pues nada de lo que tenga que ver con ella le es ajeno.

## **1. La construcción socio-histórica de la historia escolar**

La génesis de la historia como disciplina escolar en España necesita un estudio en profundidad, que todavía no se ha llevado a cabo, y que es fundamental para comprender las claves sociales e históricas que intervienen en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes. Como dijo Durkheim, “una historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías”. La historia escolar, es una construcción socio-histórica que posee sus propias reglas de transformación dentro del ámbito de la reproducción de la cultura y del sistema social. Para referirnos a su génesis y evolución usamos el código disciplinar, un producto social que refleja una larga y duradera tradición sobre las ideas, los discursos y las prácticas de la

enseñanza de la historia escolar. Conocer su origen, evolución y significados es determinante para entender la disciplina (Cuesta, 1997, pp. 2-3).

### **1.1. De los palacios a las aulas**

La historia como disciplina escolar nace con el sistema educativo liberal a mediados del siglo XIX, en plena revolución burguesa, y se instituye antes de que existiera una historiografía profesional y científica. Hasta ese momento, la Historia se enseñaba en los palacios para los príncipes y en las casas para los hijos de miembros de las clases dirigentes, y se basaba básicamente en el estudio de las bellas letras y de los autores latinos. Solo a partir del Plan Pidal de 1845, la Historia asegura su presencia en las aulas, aunque de forma débil e incompleta, dentro del sistema educativo tradicional-elitista y con una herencia del Antiguo Régimen (Ibíd., pp. 4-5-6).

Durante su proceso de constitución, el código disciplinar de la Historia se va nutriendo de algunos elementos distintivos: arcaísmo, nacionalismo, religión, elitismo y memorismo, que perviven en la actualidad como rasgos esenciales de la enseñanza de la Historia. El arcaísmo o atraso predomina sobre todo en los libros de texto y en los programas oficiales, concibiendo la Historia como la narración ordenada de hechos verdaderos y memorables. Otros dos rasgos definitorios son la patria (la obsesiva nacionalización del pasado) y la religión. También es característico de la disciplina el elitismo, porque la Historia, concebida como un saber poco práctico, se enseñaba para distinguir a las clases dirigentes, las clases ociosas. Hasta tal punto ha sido esto una marca de identidad de la Historia que, todavía hoy, se pueden distinguir dos tipos de enseñanza según sus destinatarios sociales: la "historia con pedagogía" y la "historia sin pedagogía". En la primera tienen más importancia los ejercicios y actividades que el conocimiento histórico que se transmite. En la segunda ocurre a la inversa. No se trataba de pedagogía para los pequeños y ciencia para los mayores, era una cuestión de clases: la escuela de primaria de las clases populares frente a los institutos de segunda enseñanza de las clases acomodadas. Durante todo el modelo de educación tradicional-elitista se mantuvo esta separación entre las "dos historias" escolares, siendo el

memorismo la práctica pedagógica de ambas que todavía se conserva. En este sentido, la principal función de los manuales escolares era, y es, la de ser auxiliares de la memoria. La transmisión oral, el libro de texto y la repetición memorística se convirtieron en las bases del código disciplinar. Los catedráticos de instituto, que se fueron creando a la vez que la historia escolar, elaboraron la práctica docente cotidiana como una concepción aristocrática de la cultura, es decir restringida a unos pocos, de ahí se explica que se conserve una “historia sin pedagogía” en las enseñanzas medias (Cuesta, 1997, pp. 6-14).

El código disciplinar de la Historia conservó en España estas características hasta la Ley General de Educación de 1970, momento en que empieza a surgir el nuevo modelo de educación tecnocrático de masas. Es en este momento cuando la Historia vive una crisis de identidad, que se fue resolviendo con el triunfo del discurso disciplinar frente al discurso psicopedagógico, es decir, con un atrincheramiento en posiciones cada vez más conservadoras. El gran crecimiento del número de alumnos en las enseñanzas medias (y especialmente de alumnas) rompió con la enseñanza elitista del pasado, mientras que el aumento de profesores (y sobre todo profesoras) de Historia acabó con el reducido cuerpo de catedráticos, destruyendo con ello la identidad profesional del pasado. En estas circunstancias, la separación entre las “dos Historias” empezó a difuminarse (Ibíd., pp. 14-15-16).

## **1.2. La “historia tradicional” y sus elementos distintivos**

Toda disciplina escolar cuenta con cuatro componentes fundamentales: una vulgata, una serie de ejercicios-tipo, unos procedimientos de motivación y un conjunto de prácticas de evaluación. Una vulgata es un conjunto de conocimientos compartidos y aceptados por todos los profesores y considerados como característicos de la disciplina. El profesor se limita a enseñar las “verdades indiscutibles” de la Historia pero, lo cierto, es que el conocimiento histórico es producto de discursos muy variados y, a veces, divergentes. Cada lección se apoya en un vocabulario específico, necesario

para el aprendizaje, y en ejercicios-tipo, que contribuyen a definir y a delimitar la asignatura. Además, toda disciplina cuenta con un discurso para justificar ante la sociedad (y, en particular, ante la comunidad escolar) el carácter esencial de la disciplina en la formación de los jóvenes y, por lo tanto, su presencia en la escuela. En el caso de la Historia, los temas de actualidad o la referencia a problemas contemporáneos son muy útiles para esta justificación. Por último, el conjunto de prácticas de evaluación constituye un elemento decisivo, pues permite medir el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, determinados ejercicios, como comentar un texto o una imagen, se convierten en pruebas de valoración y tienen un enorme peso sobre el desarrollo de la clase y de la asignatura; es por eso que los alumnos muestran una preocupación especial por lo que suele entrar en el examen (Lestegás, 2002, pp. 175-176-177).

### **1.3. Hacia una “historia soñada”: continuidades y cambios**

Si analizamos el periodo de tiempo que va entre la reforma educativa de 1970 (LGE) y la de 1990 (LOGSE), podemos ver las transformaciones y pervivencias del código disciplinar en tres niveles de la historia escolar: la historia regulada (la definida por la Administración), la historia soñada (la de los grupos innovadores frente a la enseñanza tradicional) y la historia enseñada (la practicada realmente en las aulas) (Cuesta, 1997, pág. 16).

Desde finales de los sesenta y principios de los setenta se aprecia una ruptura en el currículo y en los contenidos de los libros de texto, que se plasmó en un distanciamiento del nacionalismo español y en una renovación de la historiografía. Esta ruptura fue todavía más apreciable en los materiales didácticos y en las actividades iniciadas por los grupos de renovación. Estos retoman el discurso de la historia soñada, iniciado desde finales del siglo XIX, que ha puesto en entredicho la enseñanza tradicional de la Historia. En esta nueva historia soñada renace un discurso disciplinar que defendía el valor del conocimiento histórico a través de argumentos epistemológicos y psicológicos.

Los representantes de la historia soñada han puesto en entredicho la enseñanza tradicional propia del viejo código disciplinar, lo que favoreció una crisis de legitimación de la historia escolar. Pero en las aulas la historia enseñada poco o nada tuvo que ver con la historia regulada y con la historia soñada, pues la enseñanza siguió siendo tradicional. En la historia enseñada existe una gran diferencia entre lo que los profesores dicen hacer y lo que realmente hacen. El debate sobre la historia escolar en España es parte del intento, iniciado en los años 80, de volver al currículo tradicional, de “restaurar” la Historia verdadera. Actualmente sigue predominando el modelo tradicional, ya que las propuestas curriculares innovadoras para mejorar la práctica escolar apenas han tenido éxito en nuestro país (Cuesta, 1997, pp. 17-18).

## **2. ¿Qué Historia se enseña?**

La finalidad de la didáctica de la Historia consiste en analizar las prácticas de enseñanza para mejorarlas y mejorar a la vez los aprendizajes. Para ello, la atención de las investigaciones se debe dirigir al campo de la práctica escolar, entendiendo la clase de Historia como el escenario para comprender las características del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos y los mecanismos que influyen en su determinación (Merchán, 2002, p. 41). En España, las innovaciones didácticas se han fundamentado en la convicción de que cambiando el currículo, cambiaba la práctica escolar; pero esto no es suficiente, pues es también necesario conocer y entender lo que ocurre en las aulas y la relación que esto tiene con los contenidos y la enseñanza de la asignatura. Es imprescindible analizar los elementos fundamentales que intervienen en lo que se aprende en el aula: los profesores, los alumnos y las prácticas pedagógicas.

### **2.1. El currículo, ¿un documento y no una práctica?**

Podríamos decir, siguiendo a Goodson, que el currículo se construye en diversos campos –ámbitos o niveles–: el campo del currículo oficial, el campo de los libros de texto y los materiales escolares y el campo de la práctica escolar. Goodson considera que el currículum escrito ejerce una influencia destacable sobre el campo de la práctica escolar, ya que establece parámetros

importantes para su realización en el aula. Según Cuesta Fernández, el campo de la práctica escolar no se limita a la reproducción del conocimiento escolar, sino que contribuye a su reformulación en virtud de la disposición, de las prácticas, y de las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza (Merchán, 2002, p. 45).

Actualmente, los contenidos comunes de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia para cada curso tienen que ver con la adquisición del conocimiento social, geográfico e histórico y de valores y actitudes para la formación social ciudadana. Estos contenidos comunes están vinculados a las competencias básicas: la competencia social y ciudadana (comprensión de la realidad social actual y pasada); el tratamiento de la información y competencia digital (obtención, elaboración y comprensión de información relativa a los fenómenos sociales e históricos); aprender a aprender (herramientas que faciliten el aprendizaje. Visión estratégica de los problemas, saber prever y adaptarse a los cambios con una visión positiva, crítica y transformadora).

Los estudiosos del tema nos dicen que el currículum se entiende hoy en día más como un documento que como una práctica. Esto, unido al abismo que existe entre la teoría curricular y la práctica, la resistencia del profesorado al cambio y su escasa preparación en materia didáctica, favorecen que los contenidos que aparecen en los currícula estén escasamente fundamentados científicamente. Esto, en opinión de Joan Pagés (1996), se debe a dos hechos: por una parte, al desconocimiento de lo que ocurre en las aulas (qué se enseña, cómo y para qué; qué se aprende, cómo y para qué); por otra parte, a la escasez de investigaciones didácticas para orientar el currículum. Además, los objetivos de las reformas curriculares no tienen apenas ningún impacto en la práctica y no mejoran ni la enseñanza ni el aprendizaje. La selección y secuenciación del contenido del currículum ha dependido siempre del poder dominante, pero Thornton realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar historia y ciencias sociales y creó el concepto del profesor como *gatekeeper* del currículum, es decir, como controlador; la persona que decide en última instancia

qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar (Pagès, 2004, p. 159).

## **2.2. El currículum como tradición inventada**

El currículum escolar es una creación determinada por las circunstancias histórico-sociales en las que se produce. Para Goodson, utilizando un término acuñado por Hobsbawn, el currículum es una *tradición inventada*. Es preciso indagar acerca de la influencia de esas circunstancias en la configuración de los contenidos escolares y de las prácticas pedagógicas para entender que forman parte de una tradición que nos parece inmutable pero que no lo es. (Merchán, 2002, p. 43)

Podemos decir que didáctica de la Historia es hija del currículum. Este, como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja en unas prácticas educativas, de donde salen los problemas que estudia la didáctica. Como construcción social que es, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre qué parte de la cultura deben conocer y aprender las nuevas generaciones (Pagès, 1994, pp. 39-40). La escuela tiene un papel fundamental a la hora de transmitir los valores de la cultura dominante, por consiguiente, tanto los contenidos del currículum como las prácticas pedagógicas están impregnados de ellos. El currículum tiene características afines a la cultura de los grupos sociales dominantes porque son los que influyen en la determinación del conocimiento escolar (Merchán, 2002, pp. 43-44). Dado que éste se valora a través de exámenes, tanto las prácticas pedagógicas como los contenidos del currículum están muy influidos por ello. Pero también los usos sociales de la educación histórica y la condición social de los destinatarios influyen en las prácticas pedagógicas, como ha subrayado Cuesta Fernández. Ya se ha dicho que distingue entre una historia con pedagogía –para los niveles de enseñanza obligatoria y alumnos de inferior condición social– y una historia sin pedagogía –para los niveles no obligatorios de la enseñanza y a un alumnado de superior condición social- (Ibíd., p. 44). Los estudios de Goodson (1995, 2000) destacan, además, la importancia de

las corporaciones profesionales en la determinación del currículo escolar. Los colectivos de profesores y académicos actúan como grupos de presión en los procesos de determinación del currículum, influyendo en sus características.

### **2.3. La construcción del currículum**

En el proceso mediante el cual se transforma el conocimiento en conocimiento escolar –se pedagogiza el conocimiento–, Bernstein (1998) establece la existencia de varios campos: el de *producción*, en el que se construye el nuevo saber, el de *reproducción*, en el que se desarrolla la práctica de las escuelas y un campo intermedio, el *campo recontextualizador*, que se apropia de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico. Bernstein distingue entre un *campo recontextualizador oficial*, creado y dominado por el Estado y sus agentes, y un *campo recontextualizador pedagógico*, compuesto por pedagogos, formadores de profesores, autores de libros de texto, etc. Ambos pueden luchar por el control. La construcción del conocimiento escolar es algo que ocurriría, propiamente, fuera de la escuela, puesto que en el campo de *reproducción* solo se aplicaría el discurso pedagógico ya elaborado (Merchán, 2002, p. 44).

El currículo se construye en diversos campos (ámbitos o niveles): el del currículo oficial (en el que se produce la historia regulada), el de los libros de texto y los materiales escolares y el de la práctica escolar (en el que se produce la historia enseñada). Es en estos campos donde se produce el “conocimiento escolar”, y en los que la tradición sobre la disciplina (el código disciplinar) ejerce gran influencia (Ibíd., p. 45).

Los elementos fundamentales, pero no únicos, que intervienen en el campo de la práctica escolar son los profesores y los alumnos, como principales agentes, así como las prácticas pedagógicas, en cuanto expresión de las interacciones entre ellos y el conocimiento. Se trataría, por tanto, de analizar el campo de la práctica escolar con el objetivo de buscar la lógica de lo que ocurre en el aula y de determinar el papel que las prácticas pedagógicas y el conocimiento escolar juegan en lo que allí sucede, considerando que la

enseñanza y el aprendizaje no son necesariamente los únicos ni los principales referentes de las interacciones que se producen en la clase. (Merchán, 2002, pág. 46).

#### **2.4. *Historia, ¿magistra vitae?***

La Historia necesita un discurso que legitime y justifique su presencia en el currículo, discurso que contrasta con la realidad de las aulas y que se ha ido renovando. Se articula en torno a unas cuantas ideas compartidas por los profesores: la principal es la ayuda que proporciona la Historia para comprender el presente, el mundo en el que vivimos, frente a la crítica de que se trata de un saber inútil, distante de la realidad; para formar a las personas y transmitir valores, un saber que educa y que forma ciudadanos: desarrollo del espíritu crítico, de la formación para la tolerancia, la solidaridad, los valores constitucionalistas y los principios de la democracia; para fomentar recursos y competencias intelectuales que permiten el análisis de los fenómenos históricos y sociales en general, también de actualidad; para potenciar la capacidad de razonamiento lógico entre los alumnos, pues la historia ya no es narrativa, sino explicativa, analiza causas y consecuencias. El argumento de la historia como maestra de la vida, de la que se pueden tomar lecciones, sigue presente en este nuevo discurso. Del conocimiento de los hechos históricos y de las grandes etapas de la historia derivan las virtudes anteriores atribuidas a la materia (Ibíd., pp. 46-47).

La mayoría de profesores defienden la vieja manera de entender la disciplina, rechazando cualquier forma distinta de incorporar los contenidos históricos en el currículo. Algunos autores dicen que el conocimiento de los profesores tiene un doble significado. Por una parte, les otorga el estatus de experto y una determinada posición social y, por otra, lo usan para mantener bajo control a sus alumnos. Así, puesto que el tipo de conocimiento que tiene prestigio es el conocimiento académico, los profesores prefieren ser considerados como expertos en un saber abstracto y académico –la Historia– que como expertos en un saber práctico –la enseñanza–, que es el caso de los maestros. De ahí que tiendan a rechazar los contenidos menos académicos,

mientras que los alumnos, por su parte, tienden precisamente a rechazar el conocimiento académico frente al cotidiano. Por otra parte, el conocimiento puede ser uno de los recursos que utiliza el profesor para mantener su autoridad en el aula, porque en la medida en que el alumno sea ignorante, el profesor determina lo que es correcto o incorrecto y lo que hay que hacer para adquirir el conocimiento. Pero esto requiere que sea un conocimiento académico, distante, en el que los alumnos no son competentes. Lo cierto es que muchos aspectos del discurso profesional no tienen nada que ver con el campo de la práctica escolar, donde el conocimiento histórico se recontextualiza por las interacciones entre profesores y alumnos hasta adquirir la forma en la que llega a éstos (Merchán, 20002, p. 48).

Los mayores problemas a los que tiene que hacer frente el profesorado a la hora de enseñar son la falta de interés, el desorden y la indisciplina del alumnado y las consecuencias que de ello se derivan en el desarrollo de las clases. Se perciben por parte de los profesores de manera muy distinta según el nivel social del alumnado al que se le imparte clases. El 66% de los que trabajan con alumnos y alumnas de un nivel social medio-bajo menciona en sus respuestas este hecho como una dificultad a la hora de alcanzar los objetivos que se proponen con la enseñanza de la asignatura, mientras que solo el 36% de los que imparten clase a alumnos de un nivel social más alto menciona esto. Esa falta de interés suele convertirse en indiferencia hacia la asignatura y el profesor, con sus posibles consecuencias: ruido, actitud pasota, distorsión del orden..., o en problemas de mal comportamiento. El hecho es que las consecuencias de esta falta de interés se convierten en asuntos de máxima importancia para el profesor. Este problema se ha ido agudizando a medida que las características socioculturales de los alumnos cambiaban, mientras que la historia escolar permanece invariable desde hace muchos años. La consecuencia última es que muchas de las actividades que el profesor desarrolla en clase están dirigidas a mantener el orden. Y estas decisiones tienen implicaciones sobre la práctica pedagógica y el conocimiento escolar (Ibíd., p. 49).

### **3. ¿Qué Historia se aprende?**

#### **3.1. ¿Aprender o superar un examen?**

En clase tienen gran importancia el examen y el mantenimiento del orden, hasta el punto de contaminar, como ya se ha dicho, tanto las actividades que se desarrollan como el propio conocimiento adquirido, el cual se comprueba mediante el examen. Así, se presenta como un conocimiento cerrado, acabado, en absoluto discutible, compuesto de afirmaciones categóricas, pues sólo de esta forma pueden juzgarse como correctas o incorrectas las respuestas. Estamos ante un conocimiento fuertemente estructurado, fragmentado, lo cual facilita la memorización por parte de los estudiantes, que es, en definitiva, lo que deben hacer para superar las pruebas. El conocimiento es un medio que utiliza el profesor para controlar a los alumnos y las tácticas son diferentes dependiendo del tipo de alumnos. En niveles inferiores de la ESO, para evitar el hastío de los alumnos, es necesario utilizar asuntos actuales que posibiliten acercar los temas históricos a los mismos. Para mantenerlos atentos, el profesor suele preguntarles mucho, escribir en la pizarra y relacionar hechos del pasado con el presente. Los alumnos suelen interesarse por los temas relativos a anécdotas, misterios, aventuras, etc. La transmisión del conocimiento del cual van a ser examinados los estudiantes y el mantenimiento del orden en la clase constituyen los referentes fundamentales de lo que ocurre en el aula, lo que explica el éxito de la lección magistral. En los casos en los que el profesor no renuncia a la transmisión de conocimiento pero tiene dificultades para controlar a los alumnos, usa otros recursos mucho más efectivos para situaciones difíciles, como el dictado de apuntes. Por otra parte, cuando la cantidad de conocimiento que el profesor va a transmitir es reducida (lo que ocurre entre los de estratos sociales bajos), tiene más peso en el desarrollo de las clases la realización de actividades que la explicación magistral (Merchán, 2002, p. 52). Todo lo anterior nos lleva a la conclusión de que no se trata sólo de cambiar el currículo oficial, sino que es necesario abordar muchos otros aspectos.

### **3.2. La Historia no se entiende, se estudia**

La imagen que los alumnos tienen de la asignatura es muy distinta de la que se desprende del discurso de los profesores. Hay una gran distancia entre la historia académica y los jóvenes de la E.S.O. La imagen de la asignatura no es negativa cuando hablan de ella como conocimiento social que aporta cosas interesantes, pero sí lo es cuando se trata de un conocimiento evaluable a través de un examen. Cuando los alumnos hablan de la asignatura no mencionan las virtudes que le atribuyen los profesores (por las que la consideran una materia imprescindible para la formación), como son la comprensión del presente, la formación en valores y la adquisición de competencias intelectuales. Para los estudiantes, es una asignatura que consiste en repetir una y otra vez un reducido número de hechos históricos. Consiste en memorizar una serie limitada de informaciones sobre estos hechos, informaciones que da el profesor o el libro de texto. Para los alumnos la Historia tiene carácter memorístico y no explicativo como defienden los profesores, es decir, se memoriza pero no se entiende. El objetivo es superar un examen, no aprender. Con frecuencia los alumnos asocian el conocimiento histórico con la cultura; si la Historia sirve para algo es para tener cultura (Merchán, 2002, p. 50). La opinión que los alumnos tienen de la asignatura varía según su posición social. Entre los de clase baja se da el mayor porcentaje de los que afirman que no sirve para nada. Dicen los estudiantes que la clase de historia es aburrida, porque no se abordan interrogantes o problemas donde quepa la discusión, la opinión y el debate. Los alumnos se dedican a copiar, a leer el libro de texto y a escuchar al profesor.

### **4. Los problemas de enseñar Historia**

El aprendizaje de la historia como ciencia presenta varias dificultades. Una primera es que se trata de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Una segunda dificultad radica en la imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado. Para conocer estos hechos, a través de la investigación, tan solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros etc.) que necesitan de trabajo de

análisis, crítica y relación. A estas dificultades se añaden las derivadas de la enseñanza de la Historia, por lo que no es de extrañar que muchos profesores prefieran el libro de texto, que ofrece las informaciones acabadas. La historia escolar, siguiendo a Chervel (1988) es una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento, y cuya finalidad esencial es proporcionar una “cultura escolar” con la que se transmite una determinada representación del mundo. Los saberes enseñados serían creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el conocimiento científico, lo han transformado profundamente hasta convertirlo en un saber específico, objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y que aporta un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela (Lestegás, 2002, pp. 174-175).

#### **4.1. Eclecticismo paradigmático**

La Historia cuenta con múltiples paradigmas. Quiere decir que existen diferentes marcos conceptuales, diferentes compromisos ontológicos, más o menos renovados que priorizan problemas de investigación y diferentes maneras de entender el mundo, de explicarlo y de aportar soluciones. Esto supone que los “productos” científicos no estén aceptados unánimemente y sean sometidos a debates tanto de naturaleza epistemológica como política o ideológica. Hay, por tanto, una tensión entre las diversas corrientes de pensamiento, sin existir una historia “oficial” comúnmente compartida que pueda ser transformada en saber escolar. La historia enseñada es una acumulación (a veces yuxtaposición) de las diferentes historias producidas por los historiadores. Pero estas dificultades no impiden, sin embargo, que la historia escolar constituya un texto perfectamente establecido, al margen de pequeñas diferencias entre los profesores. Nos encontramos con una historia escolar muy poco explicativa, construida a partir de enunciados supuestamente objetivos y neutrales, lo que facilita su memorización para el examen. Metodológicamente, predomina la clase magistral apoyada en el libro de texto; si se utilizan otros materiales complementarios, simplemente sirven como auxiliares de la exposición verbal del profesor, con el único fin de ilustrar o confirmar el saber enunciado. El ritmo de la exposición magistral apenas deja

tiempo para el planteamiento de dudas o interrogantes por parte de los estudiantes, y mucho menos para la corrección de los errores de aprendizaje que puedan producirse. Las actividades que se les pide realizar a los alumnos son casi siempre de la misma naturaleza: primero, identificar el saber enunciado por el profesor y presente en el libro de texto; después, reproducirlo en un examen (Lestegás, 2002, pp. 177-178-179). ¿Y la tarea de comprender? Es aquí cuando volvemos a reflexionar sobre dicha actividad, de la que no encontramos, por lo general, ni rastro en las clases.

## **4.2. Historia escolar vs. historia científica**

La Historia que se enseña en los centros escolares suele estar bastante alejada de las investigaciones más recientes, pues se enseña en ellos mucho después de su elaboración en el ámbito científico, ya que la historia científica es la que legitima la historia escolar. Las novedades científicas se incorporan al ámbito educativo anterior a la universidad tarde y mal, debido a que aparecen entremezcladas las teorías más antiguas con las más recientes. Además, los saberes presentes en la enseñanza de la Historia ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más. El conocimiento sobre la historia de las sociedades pasadas tiene diversos orígenes, no limitándose a las producciones científicas (Ibíd., pp. 179-180).

La selección de los contenidos ha de ir ligada al avance de la ciencia pero teniendo en cuenta el grado de conocimientos que los alumnos tienen de cada tema, los elementos contextuales (socio-políticos), los objetivos formativos generales a los que la Historia puede contribuir y el nivel de destrezas intelectuales que ha alcanzado el alumno (Prats, 2001, p. 60). No debemos olvidar que existe una gran diferencia entre la historia científica producida por los investigadores y la historia escolar enseñada por los profesores. Ambas responden a finalidades diferentes: mientras que la primera persigue su reconocimiento como “verdadera”, la segunda trata de ser útil para la formación de personas que, en principio no van a ser especialistas en la disciplina. Es erróneo pensar que el conocimiento escolar sea, adaptado, el

conocimiento científico, pues el primero es un tipo especial de conocimiento producido en la escuela.

### **4.3. De una historia ideologizada a una historia inútil**

Es preciso recordar que la Historia y la Geografía han desempeñado desde siempre una función ideológica. Como disciplinas, han contribuido a transmitir una determinada interpretación del pasado y del presente, que ha facilitado la construcción y difusión de una idea común del territorio, contribuyendo a construir una identidad colectiva, una conciencia nacional. Tanto la historia como la geografía escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación y son disciplinas que sirvieron para impulsar los nacionalismos europeos decimonónicos, al tiempo que contribuyeron a exaltar el espíritu patriótico de los estudiantes, en muchas ocasiones a través de la manipulación. En nuestro país, los manuales de Historia se esforzaron por presentar España como estado unitario, reforzando el concepto de unidad territorial, magnificando los elementos comunes y dejando de lado las peculiaridades regionales y las diferencias culturales y lingüísticas, de acuerdo con la ideología de una burguesía liberal que identificaba centralismo con modernidad y fortaleza. Por esta razón, ambas disciplinas ocupaban un lugar privilegiado en los sistemas de enseñanza básica diseñados por los ministerios de instrucción pública de finales del siglo XIX. Ya en el siglo XX, esta concepción ideológica de la Historia y de la Geografía fue criticada con dureza por los defensores de la Escuela Nueva, que querían una educación no manipuladora y útil para la vida. Pese a todo, la resistencia de los grupos sociales más conservadores y poderosos limitó el avance de la renovación pedagógica. El paso de los años hizo que la función ideologizadora fuese cada vez más anacrónica e inútil, ya que los nuevos medios de comunicación de masas eran más eficaces para llevar a cabo esta labor. A esto se une la pervivencia de unos contenidos y metodologías obsoletos, lo que explica su caída frente a otros conocimientos escolares más útiles y prestigiosos. En consecuencia, en la década de los ochenta ambas disciplinas dejaron de servir, al menos en primera instancia, a razones ideológicas y se convirtieron en

asignaturas innecesarias, culturalista y, por lo tanto, no necesarias (Lestegás, 2002, pp. 180-181-182).

## **5. Los manuales escolares en la enseñanza de la Historia**

### **5.1. Auxiliares de la memoria**

En España no son abundantes las investigaciones sobre el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo ni sobre su uso en las clases y, sin embargo, es una herramienta de trabajo fundamental para los profesores. Las primeras noticias que tenemos sobre la existencia del libro de texto en la clase de Historia datan de finales del siglo XVIII, siglo en el que prolifera con una función específicamente didáctica, un compendio de lo que ha de saberse sobre la materia. Es a lo largo del siglo XIX cuando se institucionaliza y su uso se generaliza ya en el siglo XX, y está relacionado con la escolarización de masas y con el triunfo del Estado nacional que controla los contenidos escolares y extiende una misma visión del pasado. Su uso en las clases se acentuará a medida que adquiera utilidad para el examen. Estos libros materializan el saber legítimo y son reflejo de la identidad de los usuarios, de las prácticas escolares y de las circunstancias que las gobiernan. Los cambios en los usos, los destinatarios y las rutinas de la enseñanza han contribuido y contribuyen a la configuración de los manuales escolares. (Merchán, 2002, pp. 79-80-81).

Desde sus inicios, el libro de texto desvela que la formación histórica consiste en recordar el pasado, construido según los intereses del estado-nación. Los contenidos de la disciplina se aprenden de memoria, por lo que el manual se convierte en el auxiliar que facilita la memorización mientras el profesor se limita a repetir el contenido del texto. Esta situación se ha mantenido sin apenas cambios hasta que a partir de los años 70, con la renovación pedagógica, se puso en cuestionamiento la utilidad del libro de texto para la enseñanza de la Historia y se propuso el uso de materiales curriculares alternativos muy distintos a los textos convencionales. Su escaso éxito tiene varias explicaciones, y es que en la elección de un tipo u otro de

materiales influyen numerosos elementos y no podemos limitarnos a las convicciones ideológicas y políticas de los profesores, a su visión de la enseñanza de la Historia ni a las ideas sobre su propia práctica pedagógica, pues influyen también otros factores como, por ejemplo, la escasa motivación del alumnado, el problema del control sobre el grupo o las dificultades contextuales para desarrollar un tipo ideal de enseñanza. Es necesario indagar en el campo de la práctica escolar para comprender las interacciones que se producen en la clase (Merchán, 2002, pp. 81-83) y analizar los manuales escolares con el objetivo de mejorarlos de acuerdo a las necesidades formativas de las nuevas generaciones.

## **5.2. Nuevos retos, nuevas características**

Hay que tener presente que los manuales son un producto comercial que debe de resultar rentable, por lo que las grandes editoriales tienen muy en cuenta las características concretas del profesorado. En España los profesores de educación secundaria están más preparados historiográfica que didácticamente, lo que tiene su reflejo en unos manuales que priorizan los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos (Valls, 2004, p.148). En este sentido, se hace necesaria una formación didáctica del profesorado para mejorar la enseñanza de la Historia.

La elección del libro de texto para un Centro de Educación Secundaria es tarea del equipo de profesores del Departamento y no suele ser un asunto trascendente, ya que las diferencias entre libros no son significativas y la oferta se reduce a un número pequeño de editoriales. Merchán Iglesias (2002) defiende que el éxito de los libros de texto radica en su capacidad de ayudar a resolver la gestión cotidiana de las clases. La realidad del aula condiciona el tipo de libro de texto, pues es un medio fundamental para gobernar la clase. Cada contexto genera una determinada práctica escolar y un uso distinto del libro. El mismo autor considera que una de las razones del éxito de los libros de texto de las grandes editoriales reside en su capacidad para dar respuesta a una gran variedad de de situaciones de enseñanza.

Los libros de texto actuales tienen que adecuarse a lo que los alumnos del siglo XXI deben aprender, es decir, han de tratar contenidos relacionados con las necesidades de la sociedad y, al mismo tiempo, ser una herramienta útil para formar ciudadanos críticos con conocimientos históricos y sociales que les permitan interpretar su mundo y participar en él y, a la vez, comprenderlo, criticarlo y mejorarlo, teniendo consciencia de que existe una realidad cada vez más global, diversa y plural en la que existen problemas comunes (Pagès, J., 2001, p. 285).

El libro de texto idóneo, según Prats (2012), debería tener las siguientes características:

- Objetivos didácticos expresados con un lenguaje claro, para que los alumnos entiendan lo que deben aprender y el sentido que tienen los ejercicios que van a realizar la utilidad de ese conocimiento en su contexto inmediato de aprendizaje.
- Capacidad de motivación (tanto en la forma como en el contenido), para fomentar en los alumnos las ganas de aprender.
- Tratamiento correcto de la información, es decir que sea legible y comprensible.
- Adaptado a las exigencias del centro o de la clase, permitiendo diversos planteamientos y ritmos de trabajo.
- Que presente unos conocimientos abiertos pero, al mismo tiempo, con una estructura interna que los haga independientes y autónomos.
- Que permita el aprendizaje de habilidades intelectuales y el dominio de las técnicas usadas en la disciplina, facilitando la construcción del conocimiento.

Por su parte, Bosch, Canals y González (2006), a nivel general, consideran que un buen libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia debería, entre otras cosas:

- Mostrar una visión general de lo que se quiere enseñar a fin que el profesorado y el alumnado pudieran entenderlo globalmente y comprender los criterios utilizados en su diseño, los cuales deberían explicitarse.

- Tener en cuenta los diferentes contextos en los que puede utilizarse, facilitando al profesorado pautas para planificar el contenido de maneras distintas.
- Tratar temas actuales e innovadores relacionando los contenidos con los problemas sociales más frecuentes.
- Ofrecer diferentes interpretaciones de un mismo problema o hecho.
- capacitar al alumnado para un trabajo autónomo y cooperativo que desarrolle capacidades y habilidades.

### **5.3. Profesores, alumnos y libros de texto.**

#### **Desprofesionalización docente**

El profesorado se divide entre un importante sector que cree que el libro de texto ha dejado de ser útil para la educación de nuestro siglo; otro sector que cree que puede dar buenos resultados si se utiliza de manera crítica y creativa, y un sector mayoritario que lo sigue usando de manera acrítica, como único (o casi) material de enseñanza. Las investigaciones señalan que el material de apoyo más valorado en la enseñanza es el libro de texto tradicional, en el que bastantes profesores ven la fuente fundamental de aprendizaje por su claridad, orden y estructura, lo que facilita a los alumnos la asimilación de los contenidos. Valoran el libro de texto como un buen referente a la hora de organizar las clases, aunque no todos lo utilizan como único recurso, ni adoptan fielmente la estructura y contenidos que aparecen en él (Molina, Alfageme y Miralles, 2010, pp. 4-5).

Los profesores utilizan los libros de texto, a rasgos generales, de tres formas: para cubrir todo el tiempo de clase, como un recurso más pero no el único y como un medio para reflexionar sobre diferentes cuestiones (Gómez, Cózar y Miralles, 2014, p. 14). En la primera, todas las explicaciones del profesor parten del libro de texto. En la segunda el libro de texto no se utiliza solamente para transmitir contenidos, también como medio para la realización de ejercicios, actividades trabajos, etc. En la tercera el profesor utiliza el libro de texto como pretexto para desarrollar en los alumnos actitud crítica y

pensamiento creativo a través de las actividades (Martínez, Valls, y Pineda, 2009, p. 7).

Los estudios permiten señalar que los manuales son el primer recurso que utilizan los docentes para llevar a cabo la planificación de su asignatura, tanto si se trata de la imagen global del curso como de la práctica cotidiana en el aula. Posiblemente esto se deba a la relación del manual con los programas oficiales (los manuales no están al margen ni de la PAU ni de los decretos que determinan el temario oficial) y al hecho de tratarse de un contenido consensuado por la comunidad científica de historiadores. Sin embargo, cuando nos referimos al papel que estiman los profesores que juega el libro de texto en los aprendizajes de los alumnos, es cuando disminuye su importancia, valorando más otros recursos, como esquemas y mapas conceptuales (Martínez Valcárcel, Navarro Medina, García Hernández y Torres Soto, 2010, pp. 5-6). Los profesores creen que los manuales escolares colaboran en los aprendizajes de los alumnos pero a la vez asumen que gracias a otros recursos pueden comprender mejor la información.

El libro de texto es un referente en el que el alumnado aprecia la formación del docente. Los alumnos emiten juicios acerca del dominio de la materia (mayor o menor soltura) que tiene el profesor dependiendo del uso que haga del libro de texto. La mayoría de los profesores lo que hace en las clases es explicar los contenidos del libro de texto. De acuerdo con lo dicho por los alumnos, estas explicaciones consisten en amenizar el texto con bromas, acercarlo a lo cotidiano o parafrasear lo que dice el texto (Martínez, Valls, y Pineda, 2009, p. 25). Cuando usan el libro como mera lectura, exponen desordenadamente los hechos o hacen malas explicaciones de un tema, provocan un estado de desmotivación en el alumnado. Muchos profesores amplían los contenidos del libro de texto dando apuntes, pues consideran que los manuales están incompletos, dando fotocopias, completando con informaciones de otros libros. Ampliar o completar el contenido de los manuales es la actividad más frecuente entre los docentes de Historia. Algunos de sus usos son muy tradicionales (dar apuntes o proporcionar fotocopias), pero otros buscan vías (emplear distintos libros, remitir a distintos materiales o

introducir la prensa). Por otra parte, los usos de enseñanza asociados a la presencia de los manuales van desde las actividades más triviales (leer, subrayar, dictar o copiar), hasta aquellas más interesadas en la explicación y la comprensión. Igualmente unidas a los manuales, las actividades más frecuentes son los comentarios de texto y los ejercicios. Más inusuales son los ejercicios de investigación o ampliación de los contenidos dados (Martínez, Valls, y Pineda, 2009, p. 32). Entre examen y examen, el manual se usa para realizar ejercicios y actividades de cada tema, cuya realización y corrección ocupa bastante tiempo de las clases. La utilización de las actividades propuestas en los manuales es una seña de identidad de la clase de Historia y su realización ocupa un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación también está unida al manual escolar, ya que la mayoría de las veces los profesores preguntan en los exámenes los contenidos del libro de texto y los alumnos deben responder tal cual esté recogido en ellos (Ibíd., 2009, p. 16).

Para los alumnos lo importante es tener los recursos necesarios para superar el examen, por ello siempre quieren saber qué es lo que realmente entra en él y dónde está esa información (generalmente en los apuntes del profesor o en el libro de texto). El estudio es una preparación de los exámenes y generalmente consiste en memorizar informaciones que suelen tratar sobre hechos históricos que se repiten un año tras otro. Para facilitarse la tarea de memorización, los alumnos demandan que la información sea sintética y se encuentre estructurada y, por supuesto, reclaman que no haya preguntas cuyas respuestas no estén claras en el libro o los apuntes. Los profesores, forzados por las demandas de los alumnos y por la fuerza del examen, que impregna toda la actividad escolar, se convierten en gestores de un conocimiento burocratizado, realizando tareas (como decirle a los alumnos lo que deben poner en el examen) que se resuelven con los libros de texto, lo que cuestiona su papel en la enseñanza y su autoridad en la clase. Así, el examen es un elemento que organiza la relación, no sólo de los alumnos, sino, también, de los profesores con el conocimiento histórico escolar (Merchán, 2001, pp. 8-9)

Hay una relación directa, según López Hernández (2007), entre el uso del libro de texto y la desprofesionalización de los profesores, ya que tiene una importante influencia en el desarrollo del currículum y, por tanto, en el desarrollo profesional del profesorado. Cuando el profesor se limita a transmitir contenidos se desprofesionaliza porque corre el peligro de reducir su cometido a aspectos mecánicos, repetitivos y descontextualizados. El libro acaba por convertirse en la principal fuente de la explicación de los profesores, de manera que su preparación, al final, se basa en la consulta de uno u otro. La explicación del profesor acaba siendo un conjunto de indicaciones o matizaciones sobre el texto, por lo que el libro llega a ser más importante que las explicaciones del profesor. Esto ocurre cuando los docentes ven en el libro de texto un apoyo que no es necesario someter a crítica, cuyos contenidos son valorados de forma positiva en la medida que presentan el conocimiento como algo acabado, objetivo y no sometido a revisión, que sirve para transmitir unos conocimientos ya establecidos de forma predeterminada y no discutibles que sirven para la evaluación del alumnado. En estas condiciones el libro de texto es un instrumento al servicio de la reproducción social y cultural.

#### **5.4. Actividades para no “pensar históricamente”**

Muchos profesores buscan en los libros de texto que el contenido sea asequible a las capacidades de los alumnos, que sea familiar para ellos mismos y que se adecúe al conocimiento histórico que los alumnos deben aprender. También que los ejercicios y actividades sirvan para la transmisión y adquisición de ese conocimiento. Es común encontrar en ellos dos tipos de contenidos. Por un lado, los sustantivos o de primer orden, que intentan dar respuesta a interrogantes del pasado a través de las preguntas qué, quién, cuándo y dónde. Por otro lado, los estratégicos, metahistóricos o de segundo orden, que despliegan diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas de una forma más compleja (Gómez Carrasco, 2014, p.134). No se trata, dice el mismo autor, de formar historiadores, sino de que los alumnos sean capaces, a través de comprender

la Historia y pensar sobre ella, de valorar las argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes.

Las investigaciones nos dicen que, en general, predominan los contenidos cerrados para memorizar y recordar, sin plantear ningún tipo de selección ni problematización de los fenómenos históricos. Los manuales escolares no son libros para ser trabajados sino meros transmisores de información. Sigue predominando la información conceptual y factual (hechos, conceptos, datos) presentada de forma cerrada sin ofrecer problemas de aprendizaje ni planteamientos que estimulen una comprensión crítica de los contenidos. No hay una relación de los fenómenos históricos con problemas del presente. No se fomenta la capacidad argumentativa y de razonamiento, aproximándose a las relaciones que el presente establece con el pasado; no se fomenta, por tanto, el pensamiento histórico. Los libros de texto no facilitan la relación con el entorno, en muchas ocasiones los contenidos son demasiado cerrados y no permiten conectar con experiencias de aprendizaje realizadas fuera de la escuela ni conectar la información con problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana, personal y social, de los alumnos (Sáiz, 2011, pp. 41-42).

Por otra parte, los estudios revelan que los ejercicios y actividades de los libros de texto no permiten el desarrollo de las competencias básicas mediante el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos propios de la Historia ni mediante la orientación hacia problemas de aprendizaje. Predominan las actividades cuyas respuestas pueden encontrarse literalmente en el propio manual, de tal forma que se trata de reproducir y no de elaborar una respuesta de forma crítica. Esto está muy relacionado con las preguntas del examen, que se basa en memorizar el contenido del libro. A veces aparecen tareas, como complemento, que suelen ser trabajos monográficos o propuestas de investigación, pero que tienen un papel muy secundario en las clases o son completamente ignorados. Este sistema es básicamente el mismo que se seguía en las clases de Historia desde mediados del siglo XIX. Este tipo de ejercicios no favorecen el aprendizaje y están más orientados a controlar la conducta de los estudiantes, por su carácter rutinario, y su calificación, porque

las respuestas son fácilmente objetivables (Merchán, 2002, pp. 85-93-94-95). Los ejercicios contribuyen a configurar un conocimiento cerrado y absoluto y los que plantean actividades reflexivas y divergentes son menos útiles, porque generan situaciones de descontrol en el aula, y son más complejos porque desarrollan competencias intelectuales más potentes. La mayoría de actividades son de bajo nivel cognitivo debido a que el texto académico es el principal recurso didáctico y las actividades reproducen lo enunciado en el mismo. Las actividades formativas presentes en los libros de texto han de desarrollar en el alumnado capacidades cognitivas complejas y habilidades de pensamiento relacionadas con la disciplina. Todo lo anterior refleja la continuidad e importancia del código disciplinar de la historia como materia escolar, del conjunto prácticas y tradiciones heredadas sobre la enseñanza de la Historia que todavía perduran (Sáiz, 2011, p. 55).

Para estudiar estas cuestiones, he realizado una tipología de las actividades propuestas en tres libros de texto de 4º curso de la ESO de tres editoriales de gran difusión (SM, Santillana y Anaya)<sup>1</sup>, correspondientes a una época trascendental para la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento: la Edad Contemporánea. Este extenso período abarcaría desde el final del Antiguo Régimen (s.XVIII) hasta nuestro mundo actual (s.XXI) y estaría recogido por cada manual en una media de 310 páginas estructuradas en unos 14 temas. En la muestra de los tipos de actividades expuestos a continuación, he preferido resaltar las actividades comunes más destacables, obviando las pequeñas particularidades de cada libro. He partido de la hipótesis de que persiste en los libros de texto una historia transmisiva, con un predominio de actividades de respuesta reproductiva, pensadas para memorizar contenidos que se vuelcan en un examen, y que desarrollan de forma superficial las competencias básicas, sin aportar novedades relevantes en relación a estas. El objetivo es confirmar esta hipótesis, destacando la homogeneidad de los libros de texto escolares, que comparten una misma concepción de la historia escolar (tanto en los

---

<sup>1</sup> 4º ESO: Fernández Bulete, V. (2011), *4. Ciencias Sociales. Historia*, SM, Madrid.

4º ESO: Cunedo Madrigal, S.- Ibáñez Salas, J.L. (eds.) (2012), *Historia, 4 ESO*, Santillana, Madrid.

4º ESO: Burgos, M.- Muñoz Delgado, M.C. (2012), *4. Ciencias Sociales. Historia, Galicia*, Anaya, Madrid.

contenidos como en las actividades) y orientar la dirección en la que deben ir los cambios que mejoren la enseñanza de la Historia en las aulas.

	<b>SM</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>ANAYA</b>
<b>Actividades de “copiar y pegar”</b>	<p><i>Enumera los principales rasgos del Antiguo Régimen (p.11)</i></p> <p><i>Indica qué es la Ilustración y cita sus principales características (p.17)</i></p> <p><i>Cita las principales transformaciones experimentadas por las ciudades durante la industrialización (p.35)</i></p> <p><i>Comenta los problemas más importantes del sistema de la Restauración (p.81)</i></p>	<p><i>Define los siguientes términos (p.261)</i></p> <p><i>Enumera de forma ordenada los hechos que permitieron el reconocimiento internacional de la España franquista en los años cincuenta (p.271)</i></p> <p><i>Enumera los países que surgieron de la antigua URSS (p.285)</i></p> <p><i>Enumera las Comunidades y Ciudades Autónomas del Estado español (p.311)</i></p>	<p><i>Nomea os factores que favorecieron o desenvolvemento das actividades agrarias (p.123)</i></p> <p><i>Resume as ideas do New Deal (p.149)</i></p> <p><i>Define estes termos (p.191)</i></p> <p><i>Indica o significado das seguintes siglas: CECA, CEE, Euratom (p.202)</i></p>
<b>Actividades “para pensar”</b>	<p><i>¿Consideras que el actual monarca de España es absolutista? (p.11)</i></p> <p><i>¿Por qué existen países en los que las condiciones de la clase trabajadora son tan duras como las asociadas a Europa? (p.45)</i></p> <p><i>Explica por qué motivos la Revolución francesa es un acontecimiento decisivo en la historia europea (p.53)</i></p> <p><i>Explica qué</i></p>	<p><i>¿Crees que en la actualidad existe una división total, económica y política, como la de la Guerra Fría? (p.225)</i></p> <p><i>Analiza la relación entre colonialismo y desarrollo (p.243)</i></p> <p><i>Existen muchos símbolos del franquismo como el Valle de los Caídos. ¿Qué habría que hacer con ellos, destruirlos, conservarlos? Justifica tu opinión (p.267)</i></p>	<p><i>¿Qué trazos da Ilustración cres que están vixentes? (p.24)</i></p> <p><i>Que achegas da Revolución Francesa que parecen máis importantes e por que? (p.54)</i></p> <p><i>Explica, coas túas propias palabras, que diferenza existe entre a causa inmediata e as causas profundas que provocaron a Primeira Guerra Mundial (p.131)</i></p>

	<i>diferencias existen entre una constitución y una carta otorgada (p.77)</i>	<i>¿Qué consecuencias internacionales tuvo el ataque terrorista del 11-S? (p.287)</i>	<i>Explica como influía a crisis económica nas migracións, o emprego e as ideas políticas (p.148)</i>
<b>Comentarios de textos y mapas históricos</b>	<p><i>Relaciona cada uno de los textos con el momento histórico en que fue redactado (p.72)</i></p> <p><i>Sobre qué trata este texto? Relaciónalo con el momento histórico en que fue escrito (p.83)</i></p> <p><i>Explicar un mapa histórico (p.102)</i></p> <p><i>Consulta un atlas político de Europa y señala qué diferencias fundamentales hay entre este mapa y el actual (p.115)</i></p>	<p><i>Sintetiza las principales ideas del texto (p.271)</i></p> <p><i>¿En qué contexto internacional se sitúa el texto? (p.117)</i></p> <p><i>Confrontar textos históricos (p.126)</i></p> <p><i>Analizar y comparar los mapas de la Europa de las dictaduras (p.153)</i></p>	<p><i>Responde a partir do mapa do imperio napoleónico (p.58)</i></p> <p><i>Le o texto e responde: cales foron as ideas de Malthus sobre o crecemento da población? (p.80)</i></p> <p><i>Le os textos desta dobre páxina, e resume no teu caderno a idea principal de cada un deles (p.27)</i></p> <p><i>Le os documentos, e explica os principios da fisiocracia e do liberalismo económico (p.30)</i></p>
<b>Actividades “para saber más”</b>	<p><i>Busca información en internet y elabora una breve biografía sobre la figura de Campomanes (p.24)</i></p> <p><i>Investiga en la web qué sistemas políticos se implantaron en América tras la independencia (p.75)</i></p> <p><i>Busca información sobre la Institución Libre de Enseñanza y elabora un informe. ¿Cuáles eran sus objetivos? (p.101)</i></p>	<p><i>Busca información sobre el muro de Berlín (p.221)</i></p> <p><i>Investiga sobre la polémica que existe acerca de la posible incorporación de Turquía a la UE (p.289)</i></p> <p><i>Busca información sobre lo que hacen los gobiernos para ralentizar el cambio climático (p.299)</i></p> <p><i>Busca y resume información sobre Salvador Dalí (p.167)</i></p>	<p><i>Busca información e redacta una biografía sobre Sarmiento (p.40)</i></p> <p><i>Busca información e responde: que papel cumpren os sindicatos na actualidade? (p.85)</i></p> <p><i>Busca información sobre o cubismo analítico e o sintético. Explica a diferenza que hai entre eles (p.137)</i></p> <p><i>Busca información e redacta una biografía sobre Mussolini ou sobre Hitler (p.153)</i></p>

	<i>Busca información sobre los movimientos de oposición a la colonización europea de África y señala cuáles fueron los más importantes (p.116)</i>		
<b>Actividades con otros recursos visuales</b>	<p><i>¿Con qué estamento asocias el barrio que aparece en el dibujo? ¿Por qué? (p.12)</i></p> <p><i>Según los datos de la tabla, ¿qué país piensas que fue la primera potencia económica en la primera mitad del siglo XIX? (p.32)</i></p> <p><i>¿Con qué clase social relacionarías la fotografía de la izquierda? ¿Por qué? (p.34)</i></p> <p><i>Explica qué representa esta caricatura (p.50)</i></p>	<p><i>Observa el gráfico y responde a las preguntas (p.301)</i></p> <p><i>Describir la evolución económica a través de los datos estadísticos (p.137)</i></p> <p><i>Observa la gráfica. ¿A partir de qué año se incrementaron más las huelgas? (p.193)</i></p> <p><i>Analiza la escena (p.23)</i></p>	<p><i>Axudándote do texto e das ilustracións, explica por que e como se enriqueceu a alimentación no século XVIII (p.32)</i></p> <p><i>Observa o gráfico, diferencia as etapas do crecemento demográfico que se aprecian e sinala as súas causas (p.237)</i></p> <p><i>Analiza os gráficos superiores, e ordena os grupos de países en función de súa porcentaxe de liberdade (p.277)</i></p> <p><i>Elixo un dos gráficos superiores e coméntao (p.124)</i></p>
<b>Actividades para debatir</b>	<p><i>Estableced un debate en el que discutáis sobre el carácter democrático del sistema de la Restauración (p.80)</i></p> <p><i>Abrid un debate sobre el texto (p.99)</i></p> <p><i>Accede al blog y participa en el siguiente debate: “Qué puedo hacer</i></p>	<p><i>Debatir qué es más positivo para una sociedad, las libertades o la regulación de las libertades por parte de los gobiernos (p.269)</i></p> <p><i>Haz un repaso rápido de los contenidos del tema. [...] Anota en un papel qué problemas se plantean en ellos.</i></p>	<p><i>Pídelle a un compañeiro ou a una compañeira que che explique oralmente una epígrafe desta unidade (p.247)</i></p> <p><i>Organizade un debate sobre una destas cuestións (p.287)</i></p> <p><i>Por grupo, informádevos nestes enderezos</i></p>

	<p><i>para contribuir a instaurar la igualdad real entre hombres y mujeres” (p.151)</i></p> <p><i>Plantea un debate en clase sobre la idoneidad o no de instaurar regímenes militares ante crisis políticas (p.179)</i></p>	<p><i>[...] Jerarquiza los problemas de la lista [...] Explica a tus compañeros la razón de ese orden (p.301)</i></p>	<p><i>de Internet sobre a Lei da Memoria Histórica e os seus resultados. A continuación, debatede na clase sobre o tema (p.323)</i></p>
<p><b>Actividades “de elaboración”</b></p>	<p><i>Elabora una reflexión sobre por qué Francia y España apoyaron a los rebeldes y sobre la conveniencia de esa decisión (p.49)</i></p> <p><i>Explica con tus palabras qué es el capitalismo. ¿Piensas que el modelo económico actual es capitalista? (p.33)</i></p> <p><i>Elabora un esquema en el que sinteticas las condiciones laborales y domésticas de la clase obrera (p.45)</i></p> <p><i>Explica qué motivos expone el autor para justificar el imperialismo. ¿Te parecen motivos legítimos? Elabora una reflexión crítica al respecto (p.117)</i></p>	<p><i>Elabora una línea del tiempo sobre el conflicto árabe-israelí (p.241)</i></p> <p><i>Completa la tabla en tu cuaderno (p.294)</i></p> <p><i>Imagina que vives en un país muy pobre. Describe cómo crees que sería tu vida (p.305)</i></p> <p><i>Haz un esquema que recoja los hechos principales [desde 1975] y clasifícalos como negativos o positivos (p.321)</i></p>	<p><i>Realiza un eixe cronológico coas etapas e os principais acontecementos da Revolución Francesa (p.54)</i></p> <p><i>Realiza un cuadro comparativo das tres vagas revolucionarias do século XIX (p.62)</i></p> <p><i>Realiza un mapa conceptual coas consecuencias da Revolución Industrial (p.77)</i></p> <p><i>Realiza una pirámide social ilustrativa da nova sociedade de clases que xurdiu en España no século XIX (p.105)</i></p>
<p><b>Actividades con otras fuentes históricas</b></p>	<p><i>Usar la literatura como fuente histórica (p.41)</i></p> <p><i>Observa la pintura de Millet y señala</i></p>	<p><i>¿Qué información te proporciona la noticia? (p.247)</i></p> <p><i>Analizar canciones populares (p.262)</i></p>	<p><i>A partir das imaxes, compara as características da pintura rococó cos da neoclásica (p.39)</i></p>

	<p><i>por qué puede ser considerada realista (p.61)</i></p> <p><i>Interpretar carteles propagandísticos (p.128)</i></p> <p><i>Utilizar el cine como fuente histórica (p.146)</i></p>	<p><i>Contrastar un testimonio de época y la visión de un historiador (p.278)</i></p> <p><i>Interpretar una entrevista (p.302)</i></p>	<p><i>Comenta os carteis propagandísticos da Guerra Civil (p.195)</i></p> <p><i>Le a noticia do Financial Times (p.211)</i></p> <p><i>Analiza con detenimento a imaxe referente á guerra das galaxias. A continuación, precisa por escrito que pretendía e cal é o funcionamento do escudo antimisil estadounidense (p.214)</i></p>
<p><b>Actividades finales “de repaso”</b></p>	<p><i>Ordena cronológicamente y ponle fecha a los siguientes acontecimientos (p.219)</i></p> <p><i>Define brevemente los siguientes términos (p.237)</i></p> <p><i>Descubre los errores en las siguientes oraciones y escríbelas correctamente en tu cuaderno (p.255)</i></p> <p><i>Forma parejas en tu cuaderno con los siguientes términos y explica su relación (p.281)</i></p>	<p><i>Copia los motivos por los que el Antiguo Régimen pervivió en el siglo XVIII. Justifica tu elección (p.23)</i></p> <p><i>Copia y escribe el año de cada acontecimiento (p.47)</i></p> <p><i>Define estos términos (p.142)</i></p> <p><i>Distingue las diferentes etapas de la Guerra Fría (p.225)</i></p>	<p><i>Define estos termos de forma axeitada: Revolución Bolxevique, período de entreguerras, guerra lóstrego, división de Berlín (p.166)</i></p> <p><i>Completa no teu cuaderno a cadro resumo inferior sobre os conflitos da Guerra Fría (p.223)</i></p> <p><i>Busca no diccionario estraperlo e censura. Anota no teu cuaderno o significado máis acorde coa realidade histórica estudiada na unidade (p.246)</i></p> <p><i>Escribe un texto breve relacionando as críticas ilustradas co Antiguo Réxime</i></p>

Después de elaborar esta tabla, puedo establecer unas conclusiones generales sobre las actividades de los libros de texto actuales, que desarrollo con mayor detalle en el siguiente apartado. En general no ha habido cambios significativos en la naturaleza y ubicación de las actividades con la introducción de las competencias básicas. Las actividades iniciales, con las que se introducen los temas, no aparecen en los tres libros analizados, y en los que sí figuran están dirigidas a captar la atención o curiosidad del alumnado utilizando recursos visuales acompañados de sencillos textos académicos que aportan información básica o relevante sobre el contenido del tema a desarrollar. Es destacable que no se hace referencia en ningún momento a los conocimientos previos del alumnado ni se formulan interrogantes. No existe una secuencia nueva de actividades para realizar a lo largo del tema, por lo que la organización de los manuales de Historia sigue más centrada en la transmisión de contenidos curriculares que en el trabajo de competencias y en la construcción de aprendizajes significativos. La mayoría de las actividades están vinculadas al texto. Esta hegemonía de los recursos textuales tiene que ver con el objetivo de los libros de texto: recoger todo el conocimiento que se debe transmitir, reproducir y recordar, es decir, la herencia decimonónica. Las actividades que se apoyan en el otro recurso textual, las fuentes primarias, son más escasas; sin embargo, han aumentado considerablemente las que se apoyan en recursos visuales, aunque plantearían en su mayor parte actividades de bajo nivel cognitivo derivadas de leer y reproducir la información apoyándose en el texto.

El objetivo de las actividades y de los contenidos debería responder al objetivo último de la clase de Historia: comprender el presente, pero es evidente que las actividades no contribuyen a esta comprensión, pues no permiten a los alumnos trasladar los conocimientos a la vida real, con ejercicios que usan casos y situaciones conocidas o vividas por ellos. Ni los contenidos ni las actividades permiten a los alumnos relacionar el presente con el pasado, es decir, con los hechos históricos ocurridos para explicar situaciones actuales. Es

de destacar que rara vez las actividades impulsan a los alumnos a expresar su opinión personal sobre los temas tratados. Tampoco se proponen actividades específicas de evaluación que se deberían situar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente en su parte inicial y final. Las actividades responden a una evaluación más cuantificativa que cualificativa, que mira más a la calificación de resultados y que atiende poco al proceso.

Las actividades que he denominado de “copiar y pegar” se basan en la mera reproducción acrítica de los contenidos académicos que se encuentran, literalmente, en el propio libro y, por tanto, no favorecen la reflexión de los alumnos (por ejemplo, en la página 185 del libro de la editorial SM, la actividad pide que se resuman las causas por las cuales estalló la Guerra Civil. En la misma página encontramos el apartado 5.4. con el mismo enunciado: las causas de la Guerra Civil). Este procedimiento se usa en casi todas las restantes tipologías de actividades. Los comentarios de textos y mapas históricos se realizan casi siempre con preguntas dirigidas que pueden encontrarse también literalmente y tienen un grado de complejidad bajo, tratándose de la mera localización o reproducción de información. En las actividades “para saber más”, se trata de buscar información para ampliar los contenidos, esta vez fuera del libro de texto, para lo que, generalmente, se acude a internet y nuevamente se reproduce la información. Lo mismo sucedería con las actividades finales “de repaso”, pensadas para el examen, cuya finalidad sería memorizar los contenidos del libro. En general, la mayoría de las actividades implican únicamente destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización. Se trataría simplemente de leer el recurso (textual o visual), buscar la información y reproducirla, repetirla o recordarla. El resto de recursos didácticos, acabarían siendo complementarios del conocimiento enunciado en el texto académico.

Menos abundantes son las actividades que podríamos situar en un nivel mayor de complejidad que las anteriores, por ejemplo las actividades “para pensar o razonar”, cuyo patrón de búsqueda es más complejo porque no se encuentran literalmente en el manual y requieren relacionar la información con conocimientos previos o con otros. Algunos comentarios de textos o mapas,

actividades con otros recursos visuales, con otras fuentes históricas y algunas actividades de elaboración exigen comprender la información, para resumirla, parafrasearla o esquematizarla. En este nivel estarían también las actividades relacionadas con extraer las ideas principales de un texto o resumir o esquematizar la información, definir conceptos, relacionar o establecer semejanzas o diferencias entre ellos, buscar y resumir nueva información en otras fuentes, o hacer ejes cronológicos a partir de textos básicos.

Las actividades más complejas y más escasas son las que requieren analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información. Las menos abundantes o incluso inexistentes, son las actividades de aplicación de contenidos, de confección de mapas conceptuales relacionando ideas, la valoración crítica de información de varias fuentes, la resolución de problemas de aprendizaje o la realización de análisis y conclusiones.

Por su parte, las actividades para tratar competencias básicas a veces se presentan, cuando existen, al margen del resto de actividades y concentran un espacio minoritario. No parece que esas actividades, al igual que el resto de las incluidas en los manuales, permitan realmente el desarrollo de las competencias básicas mediante el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos propios de la Historia y mediante la reorientación global hacia problemas de aprendizaje. En la mayoría de los casos este tipo de actividades simplemente requieren la reproducción de la información. Las actividades “para debatir” formarían parte de las específicamente pensadas en los libros para desarrollar competencias y a las que normalmente se dedica muy poco tiempo de clase, si es que se llegan a realizar. Son las únicas que contemplan, en cierta medida, el trabajo en grupo. En realidad, los libros de texto actuales pretenden que el conjunto de sus actividades sirva para fomentar estas competencias ciudadanas (a veces aparece un símbolo indicativo que indica qué competencia está tratando la actividad a realizar) pero, al final, lo que se constata es que la mayoría de ellas son sencillas actividades de refuerzo y repetición de los contenidos del libro de texto.

Algunos libros, pero no todos, poseen actividades propias de investigación pero, cuando las hay, son escasas y no se trata de verdaderos trabajos de indagación. Estos son fundamentales si queremos fomentar la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. También aparecen actividades basadas en recursos ajenos al libro de texto, consistentes en enlaces webs o animaciones virtuales propias pero son minoritarias y dependen de la disponibilidad tecnológica del centro y de los alumnos.

Estos libros de texto proponen un material y unas ideas que pueden ayudar a los docentes en la planificación de la asignatura pero que, como hemos visto, poseen importantes carencias didácticas, por lo que estos recursos no deberían ser entendidos para aplicarse mecánicamente y han de ser los profesores los que suplan estas carencias.

### **5.5. Los manuales escolares de la historia deseada**

La necesidad, a partir de la LOE (2006), de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicar conocimientos interdisciplinares, destrezas y actitudes a situaciones determinadas, debería de haber tenido reflejo en los manuales escolares, sin embargo, estos no han experimentado una transformación significativa. Solo se ha constatado una introducción de actividades vinculadas al trabajo de las competencias legalmente establecidas (Sáiz, 2011, p. 39). Los cambios legislativos piden un cambio en los contenidos, a través del planteamiento de situaciones verídicas que requieran del alumnado la solución a problemas reales. ¿Qué debería conocer un estudiante competente en Historia? Estamos ante un interrogante fundamental que todavía no tiene respuesta. Ser competente no significa solamente ser hábil en la realización de tareas o actividades concretas; supone, además, ser capaz de resolver otras nuevas a través de los conocimientos y las habilidades adquiridos. Es necesario trasladar a la clase problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico. Los aprendizajes que se adquieren relacionados con la realidad vital tienen un carácter más significativo y perdurable para los alumnos.

Uno de los principales retos de los libros de texto es el planteamiento de actividades, imágenes, contenidos y otros recursos adecuados que permitan el desarrollo del pensamiento histórico. Unas actividades que vayan más allá de la repetición acrítica de contenidos y busquen la reflexión y el pensamiento crítico, a través del planteamiento de cuestiones y problemas (Gómez, Cózar y Miralles, 2014, p. 18). Habría que partir, por tanto, no de una transmisión de información, sino de problemas de aprendizaje cuya resolución implicase el aprendizaje de competencias y la construcción de contenidos. Si el aprendizaje en competencias se demuestra mediante la capacidad para resolver problemas, habría que transferir los conocimientos a la interpretación de situaciones y problemas, aplicar estrategias y proponer soluciones. El objetivo no es solo saber, sino saber aplicar lo que se sabe. Estos manuales, como ha señalado Valls (2007), estarían organizados en torno a problemas relevantes de carácter interdisciplinar que parten del presente, analizan el pasado y establecen las posibles perspectivas del futuro inmediato. A través de ellos se intentaría alcanzar una enseñanza más reflexiva y crítica, así como superar el enfoque cronológico, culturalista y transmisivo que se da a la Historia en la mayoría de manuales de utilizados hasta la fecha (Molina, Alfageme, y Miralles, 2010, p. 6).

Para formar en el pensamiento histórico hay una serie de habilidades que deben desarrollarse en el aula, por ejemplo, plantear problemas históricos en su contexto, basado en su trascendencia para la sociedad. Se trata de presentar el conocimiento del pasado como una realidad no predefinida y estática sino en construcción continua. Es necesario fomentar el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas. Un alumno que busca información, analiza y relaciona fuentes de forma crítica es capaz de construir su propio aprendizaje. Es fundamental desarrollar en los alumnos una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Es preciso tratar la construcción o representación narrativa del pasado histórico, como capacidad para comunicar, de forma oral o escrita, explicaciones razonadas y argumentadas sobre el pasado. De esta forma se trabajaría con un modelo cognitivo de aprendizaje

diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición. La investigación propicia el desarrollo de la autonomía personal y aproxima al alumno a los procedimientos del método científico. Se requiere un cambio en la forma de presentar los contenidos y en las actividades formativas de los manuales para que los alumnos no vean la Historia como un relato lineal de hechos, fechas y conceptos relacionados con la historia política y con los principales representantes del poder; como un saber cerrado, alejado de los intereses del alumnado, que muestra hechos objetivos del pasado de forma acrítica. Es necesario tratar temas relevantes (el respeto de los derechos humanos, el trabajo infantil, la igualdad de género, la inmigración, la pobreza y la exclusión social, etc.) para el alumnado, que aborden problemas sociales del presente, del pasado y del futuro, lo que a su vez favorece el interés y la participación del alumnado durante las clases, que se convierten así en el espacio ideal para la práctica y el aprendizaje de valores ciudadanos (Gómez Carrasco, 2014, pp. 132-155).

Los libros de texto actuales no presentan problemas de aprendizaje, no se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado ni se plantean secuencias didácticas que permitan el desarrollo de las competencias básicas. Para el desarrollo de la competencia social es necesario conocer las ideas previas del alumnado, pues el conocimiento social tiene una fuerte carga ideológica y está muy condicionado por intereses de poder. Tampoco suelen exponer dudas o interpretaciones divergentes sobre un mismo fenómeno histórico, sino que tienden a presentar los contenidos de forma cerrada y objetiva. Se debe enseñar a los alumnos a que descubran el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en un texto; que analicen las carencias o inconsistencias en la información, o bien los puntos de vista conflictivos que se exponen en varias fuentes; que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría, busquen contra-argumentos y los debatan en clase (Carretero y Montanero, 2008, pp. 136-137).

Las actividades de los libros de texto deberían ser exigentes intelectualmente, es decir, potenciar la reflexión, la correcta y rigurosa argumentación, generar preguntas y dudas y fomentar el deseo de saber más. La utilización de diferentes actividades debe ir orientada a cambiar un modelo transmisivo en el que el profesor monopoliza el tiempo de clase y el alumno se limita a ser receptor. Además deben estar estructuradas con una clara intención pedagógica, carencia que se aprecia en los libros de texto actuales. Como recoge Pérez Gómez (2007), el simple aprendizaje memorístico de datos, hechos y conceptos para superar un examen no interesa al alumno y no es suficiente para modificar sus modelos mentales. El conocimiento no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonar. Bain (2006) afirma que los profesores deberían asumir que el aprendizaje de los hechos ocurre sólo cuando los estudiantes están a la vez razonando sobre tales hechos. Si el aprendizaje de contenidos disciplinares no logra modificar los modos habituales de pensar, sentir y actuar del alumnado, podrá haber habido éxito escolar pero habrá un grave fracaso educativo, personal y social.

Las propuestas de renovación pedagógica establecen una selección, organización y secuenciación de las actividades que no obedece a los criterios tradicionales. Las actividades iniciales “de detección” deberían ir orientadas, en primer lugar, al reconocimiento de los conocimientos previos del alumnado y a estimular el interés y motivación por la problemática planteada como objeto de estudio. Es conveniente favorecer la explicitación de las ideas previas para favorecer su transformación. Para ello se podría hacer un debate inicial sobre cuestiones relacionadas con el tema que se va a tratar, o realizar una encuesta, cuyos resultados se comentarían después. A continuación, se podrían realizar actividades de introducción, que sirven de “marco de presentación” de los contenidos concretos que se van a abordar, para continuar con las actividades de exposición-recepción, en las que predomina la transmisión de información de forma estructurada (por el docente o por los alumnos) a través de distintos medios. Lo que se pretende es provocar el “conflicto cognitivo” situando al alumno ante explicaciones más desarrolladas que la suya. El alumno tiene que reflexionar sobre lo que pensaba al principio y

sobre los resultados de sus averiguaciones. Estas actividades toman especial relieve en la presentación de la unidad didáctica, así como de nexo e hilo conductor entre partes de la misma. Posteriormente, se realizan actividades de análisis de información, caracterizada por un trabajo activo del alumno, que con el apoyo del profesor analiza y confronta documentos diversos, extrayendo y organizando su información. Se pueden realizar actividades de profundización y refuerzo, para responder a las diferencias individuales y a los distintos ritmos de aprendizaje, y de ampliación o indagación, para “saber más” y, sobre todo, para “saber mejor”, promoviendo la búsqueda autónoma de información en fuentes diversas, tanto dentro como fuera del aula. Posteriormente, las actividades de reelaboración permiten a los alumnos organizar, interpretar y reconstruir la información disponible, realizando ejercicios de síntesis, estados de la cuestión o informes escritos u orales. Se realizarán también actividades de aplicación o de transferencia, en las que el alumno pone en práctica, organiza, integra o utiliza los conocimientos adquiridos. Permiten proyectar los conocimientos a nuevas situaciones y contextos. Pueden ser, por ejemplo, comentario de textos o imágenes. Por otra parte, las actividades de debate son determinantes en el intercambio activo, constructivo, público y organizado de informaciones y opiniones, cuyo fin no es otro que el enriquecimiento mutuo. Las actividades de síntesis aglutinan e integran varios contenidos básicos, y son adecuadas para desarrollar la capacidad constructiva de los alumnos. Se trata de que los alumnos reconozcan la evolución de su aprendizaje y las modificaciones producidas en sus conocimientos. El alumno, estableciendo las respuestas adecuadas y desechando las suposiciones, podrá tener una autoconciencia del cambio conceptual. Para ello se fomentará la reflexión sobre los cambios observados entre las actividades realizadas al inicio y al final. Finalmente, las actividades de evaluación (que pueden tener la forma de cualquiera de las anteriores) tienen la finalidad de comprobar los conocimientos de los alumnos y se sitúan a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las actividades tendrían el fin último de crear ciudadanos que aprendan a participar individual y colectivamente en su sociedad, para lo cual

deben estar informados y formados, y desarrollar capacidades para trabajar en equipo, para liderar, para comunicar, para dialogar, etc; que aprendan a buscar información y a valorar su fiabilidad, a comprender y contrastar informaciones de fuentes diversas; que defiendan principios y valores, tomando conciencia de las desigualdades, y asuman las consecuencias personales, sociales y medioambientales de sus acciones; que tengan una perspectiva mundialista, que vaya más allá de los límites de su territorio, reconociendo y respetando la diversidad cultural. Favorecer la comprensión del alumnado, para Morin (2001) incluye necesariamente un proceso de empatía con hechos y personas y se proyecta en actitudes. Debemos hacer que el alumnado se cuestione lo que sucede en su mundo. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere poner la atención en las competencias reales y proponer actividades auténticas. La escuela no puede estar al margen de los intereses, preocupaciones y problemas de la vida cotidiana. Por el contrario, el aprendizaje escolar los debe afrontar con los conceptos, actitudes y procedimientos derivados del conocimiento de los saberes académicos.

Es fundamental el uso de materiales de trabajo que fomenten los procedimientos, la reflexión y la crítica, como base de una Historia más explicativa y valorativa, en la que pensar históricamente incluya no sólo la relación presente-pasado sino también presente-futuro, dándole al conocimiento histórico una función más social y política (Llàcer, 2007, p. 83). Los profesores deberán elaborar sus propios materiales de trabajo, aportando información complementaria en aquellos aspectos en los que el libro de texto muestra lagunas o conocimientos ya superados, planteando otras actividades para analizar los documentos de trabajo; trabajando diferentes interpretaciones historiográficas de un mismo hecho histórico; analizando causas y consecuencias, cambios y permanencias de un proceso histórico, introducir materiales actuales para el debate sobre los problemas del presente. Es importante reivindicar la figura del profesor como agente imprescindible para un aprendizaje significativo en el aula. Como explica Santisteban (2009), es quien propone o ayuda a definir situaciones-problema; crea las condiciones para solucionarlos y aporta información; muestra posibles caminos de razonamiento;

fomenta la reflexión y el debate; conduce hacia una actitud abierta al saber; ayuda a revisar las propias ideas. Es quien tiene que saber utilizar el libro de texto para que los alumnos puedan desarrollar competencias y construir conocimientos mediante su uso racional, crítico y creativo, y tiene que decidir el papel que le va a otorgar en la programación y en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La utilidad de los libros de texto depende, en último lugar del aprovechamiento que haga el profesorado de ellos (Llàcer, 2007, p. 73). Los alumnos han de formularse preguntas, analizar los contenidos, interpretar y elaborar relatos alternativos, relacionar los contenidos con la vida. Se trata, en definitiva, de dotar al alumnado de instrumentos que les hagan tener más conocimientos y más autonomía y desarrollar las competencias que les harán ser unos ciudadanos más comprometidos con su mundo y con su futuro.

La didáctica crítica rechaza abiertamente los manuales del mercado porque son un producto cultural estandarizado, detrás del que se esconden poderosos intereses económicos e ideológicos. Ante esta situación, se hace necesaria una reconsideración de los materiales escolares porque no sirven para que los alumnos solucionen problemas, imaginen el futuro y aprendan a ser ciudadanos ya en la escuela. Sería preciso confeccionar materiales flexibles y útiles que no respondan a intereses mercantiles y que puedan ponerse en circulación por internet para ser compartidos por todos los grupos autónomos de profesionales críticos que buscan renovados espacios de formación. De esta forma, se iría creando un fondo disponible al momento y una oferta gratuita y cooperativa de materiales para utilizar en clase, que nada tendrían que ver con la estructura de la clásica unidad didáctica. Tendrían un estilo abierto para invitar al profesorado a plantear libremente un problema y a manejar a su manera los documentos. Además se podría compartir con el resto de colegas reflexiones personales. Se trataría de desprivatizar, de socializar y compartir el trabajo docente para situarlo fuera de las leyes mercantiles que controlan el conocimiento. El objetivo de este tipo de materiales es que el alumno posea un conjunto de esquemas y actitudes mentales que le permitan acceder con mayor autonomía a la vida social adulta.

## **6. La didáctica crítica de la Historia: pasado, presente y futuro.**

Empecemos por aclarar qué entendemos por didáctica crítica. En palabras de Raimundo Cuesta (2014), quienes se adscriben a este pensamiento, entienden la enseñanza como proceso social de formación de una autoconciencia crítica a través de la confrontación y comunicación de ideas, que pone en cuestionamiento la ideología dominante. Ello conlleva tomar el estudio de los problemas reales de los hombres y mujeres de nuestra sociedad como fundamento a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza. Como señala Fontana (1997), el objetivo último de las Ciencias Sociales no son los problemas de la ciencia sino los problemas actuales de los hombres y de las mujeres que tienen una raíz histórica. Por este motivo, en la didáctica crítica la Historia tiene siempre su lugar como genealogía de los problemas del presente, de manera que la educación, a través del estudio de problemas sociales, estriba esencialmente en la comprensión y explicación socio-histórica de la realidad, lo que significa pensar históricamente (Cuesta, 1998, p. 224).

En estos tiempos, marcados por el retroceso, a nivel social, de algunos derechos fundamentales en los que se asientan las democracias modernas; por el auge de los nacionalismos a nivel político; y por el retorno a la Historia tradicional, a nivel educativo, y el fin de buena parte de las experiencias pedagógicas pasadas, se hace necesaria una renovada reflexión sobre nuevos planteamientos en educación basados en propuestas críticas. Es urgente actuar contra un modelo de escuela en el que prima la desigualdad, la competitividad y la mercantilización. Atrás han quedado los tiempos en los que la sociedad albergaba esperanzas de que la educación pudiese proporcionar igualdad de oportunidades. Como bien indica López Facal (2004), si aspiramos a que la educación contribuya a la emancipación, hay que luchar contra el discurso hegemónico que presenta todos los problemas como cuestiones técnicas con soluciones exclusivamente en el plano técnico, y que atribuye mayor importancia a la técnica que a la democracia, la justicia, las libertades, los derechos o la igualdad.

Como hemos visto, la historia como disciplina escolar no es una entidad estática ni natural, es una construcción socio-histórica, y los contenidos que deben aprender nuestros alumnos son una elaboración cultural, que no es inocente, desinteresada ni ajena al poder dominante. Siguiendo la línea de revistas como *Con-Ciencia Social*, es necesario reelaborar el conocimiento que ha de ser trabajado en el ámbito educativo, un asunto de carácter social, político y cultural. Desvelar y cuestionar la lógica de la escuela existente es uno de los principales retos de la didáctica crítica. Para transformar la enseñanza es necesario orientar la institución escolar hacia la comprensión de los problemas del presente y de nuestro modo de vida. En la clase de Historia esto tendría que traducirse en una renovación en la forma de entender y de plantear la asignatura. Habría que partir, por tanto, no de una información a transmitir sino de problemas de aprendizaje cuya resolución implicase el aprendizaje de competencias y la construcción de contenidos, y de planteamientos que estimulen una comprensión crítica de los contenidos. No se trata de presentar el contenido en forma de problema, sino de que el contenido sea en sí mismo un problema. Esto implicaría una remodelación del tradicional libro de texto, en el que los contenidos y las actividades relacionasen fenómenos históricos con problemas del presente, que nos interesan y/o preocupan a todos.

Es preciso recordar que la decisión sobre lo que establecemos como básico en educación no depende tan sólo de cómo es la sociedad en la que vivimos, sino también de cómo creemos que debe ser, de ahí que la didáctica crítica reivindique el saber como instrumento de emancipación y no como mecanismo de diferenciación social o de sometimiento. La educación histórica conlleva una lectura dinámica del pasado que se vincula a nuestras cambiantes preocupaciones de presente y a nuestros sueños de futuro. La Historia, y los estudios sociales en general, han de ser entendidos como una herramienta para que los alumnos tengan los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para participar activamente en la sociedad; han de ser un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que posibilite no solo la participación, sino también la transformación de la sociedad (Pagès, 2001, p. 273). Pensar históricamente también equivale a poner en

cuestión el espacio social e institucional, el conocimiento y el mismo presente. Algunos estudios han demostrado que los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas. Esto se debe, en parte, a los métodos de enseñanza y al lenguaje utilizado en los libros de texto. Como ya se ha visto, estos no suelen exponer dudas o interpretaciones divergentes sobre un mismo fenómeno histórico, sino que tienden a presentar los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza. La lectura y discusión de textos, que interpreten un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, las noticias de prensa o los testimonios orales de personas que han vivido directamente algunos acontecimientos históricos pueden ayudar a entender cómo se construye la Historia.

Hay que tratar de que los alumnos entiendan que las cosas son así pero habrían podido ser de otra manera, y que, como sujetos históricos, se sientan protagonistas de su tiempo y conscientes de que está en sus manos cambiar su propio futuro. Para ello, como ya se ha explicado, será necesario que los contenidos estén vinculados a las experiencias vitales del alumno; sean abiertos e inviten a la reflexión y a la profundización; es decir, que no vengan dados en su totalidad para que se pueda favorecer la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Tanto los contenidos como las actividades han de interrogar a los alumnos, ser problematizadores y promotores de dudas y controversias para despertar en ellos una conciencia social. Será necesario, por tanto, desterrar el enfoque cronológico y transmisor de la enseñanza de la Historia y las actividades que reproducen, de forma acrítica e irreflexiva, los contenidos del libro.

Esta reflexión se englobaría dentro de una visión de la educación que entiende que su fin es formar una ciudadanía crítica e informada, y que se opone a cualquier tipo de adoctrinamiento. La enseñanza no es una mera colección de destrezas técnicas, un conjunto de procedimientos, un puñado de cosas que se pueden aprender. La enseñanza es mucho más. Con excesiva frecuencia, se reduce el carácter complejo de la profesión a cuestiones de destreza y técnica, a cosas que pueden empaquetarse, encajarse en cursos y

aprenderse con facilidad. La enseñanza no es un mero oficio técnico, sino también un quehacer moral. Los profesores y profesoras constituyen una de las influencias más importantes sobre la vida y el desarrollo de muchos niños y niñas, por eso deben ser coherentes con lo que dicen y con lo que hacen. Teniendo en cuenta esta influencia, el objetivo de la educación debe ser la formación de ciudadanos socialmente comprometidos y potencialmente transformadores de la sociedad en la que viven. Una didáctica crítica apuesta por la capacidad de la educación para contribuir a los cambios sociales, transmitiendo conocimientos sobre nuestras vidas y las de otras personas del mundo, fomentando el pensamiento realmente crítico y autónomo de los alumnos y generando actitudes y valores más solidarios y responsables. El aprendizaje de valores y su aplicación a la práctica debe estar siempre asentado sobre sólidos conocimientos. Cuando se habla de valores, el profesor no puede ser neutral, al contrario, debe explicitar sus pensamientos y adoptar una postura personal en el desarrollo de la profesión, pues es ciudadano y sujeto social. Es necesaria una pedagogía contra la indiferencia para tocar los sentimientos y movilizar las conciencias. Las actividades deben contribuir a que la materia sea una herramienta social que deja un espacio de análisis de la realidad y no como una herramienta de transmisión exclusiva de contenidos disciplinares. La tarea docente no puede ser entendida como una clase magistral. El profesor es una guía para llegar al conocimiento y debe tener autonomía respecto al libro de texto, pues ceñirse a él obliga a una secuenciación estricta en el estudio de temas, excluye la intervención del profesor más allá de su papel de relator y marca la pauta global de los procesos de enseñanza.

## **6.1 Principios para una didáctica crítica**

Siguiendo algunos postulados de Raimundo Cuesta (1999), una didáctica crítica de la Historia (que no es un corpus de principios ni pautas de actuación) pondría el énfasis en:

a) *Pensar históricamente*, es decir, que los alumnos busquen en el pasado la génesis de los problemas del presente (por ejemplo el tema actual

de la creación de identidades, con los casos escocés y catalán, que se argumentan y justifican en el recurso a un pasado soñado que se constituye en imagen y proyecto de futuro, ocultándose las razones verdaderas que están detrás de estos procesos. Razones, fundamentalmente, económicas, que benefician a las élites políticas, como señala el historiador Álvarez Junco en su reciente artículo “Nacionalismo y dinero” de *El País*); pero no debemos olvidar que el hoy no es una consecuencia racional del ayer, por lo que se debe poner en cuestión la realidad a través del estudio de problemas sociales relevantes.

b) *Problematizar el presente*, negando las ideas dominantes y cuestionando el propio saber histórico oficial. Es necesario poner en cuestión el presente y el pasado para imaginarnos el futuro de forma distinta. El conocimiento del pasado es una realidad no predefinida y estática sino en construcción continua. Hay que acabar con los mitos de la historia escolar, negar unas tradiciones y rescatar otras.

c) *Hacer una historia crítica*, en contraposición a la historia oficial y desde arriba, con la que podamos pensar una nueva educación histórica y construir una contramemoria, que albergue la multiplicidad de memorias subalternas, y resalte las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. La memoria siempre es selectiva y nunca es objetiva o inerte, lo que permite distintos usos y visiones. Isabel Mainer (2000) pone de manifiesto el hecho de que se construye así la Historia como seña de identidad, no sólo nacional sino de clase, género y etnia, de la cultura dominante. Pensar históricamente la realidad significa también relativizar los valores e instituciones sociales del presente mostrando su carácter de construcciones humanas cambiantes.

d) *Conseguir que el alumno relacione e identifique la Historia con su presente y con su futuro*. Como bien han indicado Pagès y Santisteban (1999), esto no ocurre porque la Historia que se enseña solo existe en los libros de texto y en la escuela y, a consecuencia, se ve la materia como un conocimiento inútil. Esto significa que puede ser más conveniente para el alumno hacer hincapié en algunos aspectos relevantes del siglo XX que conocer las

características de la Alta Edad Media. Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores, sino que se debe pensar muy bien qué debemos enseñar para comprender lo que pasa actualmente en el mundo.

e) *Obtener un aprendizaje significativo*, para lo que es más adecuado estudiar en profundidad pocos temas que superficialmente muchos y estos han de tener un carácter integrador, es decir, relacionados con las disciplinas sociales y con los problemas de la vida cotidiana. El temario de los libros de texto actuales es demasiado extenso y los contenidos están demasiado alejados de la realidad del alumno como para conseguir este objetivo.

f) *Organizar el currículum en torno a problemas sociales relevantes* que afectan también a nuestros alumnos. Problemas sociales relevantes son todas aquellas cuestiones que preocupan, han preocupado o son susceptibles de preocupar a los hombres, y pueden rastrearse en todas las etapas históricas, sin tener que limitarnos a un solo periodo de tiempo; por ejemplo, las desigualdades sociales y económicas, los conflictos bélicos, la relación con el medio ambiente, la discriminación por género, raza o religión, etc. El objetivo es integrar los conocimientos de los alumnos en la comprensión de problemas reales y para combatir la sensación de que el conocimiento escolar es algo ajeno a ellos e irrelevante en sus vidas. De esta forma se puede conseguir una implicación mayor de los alumnos, ya que todos los escolares tienen algo que aportar sobre experiencias personales y cuestiones cotidianas. Este planteamiento pretende, siguiendo a Morin, poner fin a las disciplinas académicas en beneficio de la relevancia social de los asuntos elegidos como objetos de aprendizaje. Se propugna la ruptura con la herencia del código disciplinar para establecer nuevos criterios de selección, organización y secuencia de los contenidos escolares según su relevancia social. Algunos autores como Enguita (1991) defienden que el aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia personal y cotidiana, directa e indirecta, de los alumnos, la vía más adecuada para la aproximación al aprendizaje.

La forma de abordar la dimensión histórica de los problemas sociales puede realizarse de diferentes maneras, pero una adecuada (y en cierta

medida revolucionaria) podría ser empezar desde el presente, entrar en situación planteando y presentando el problema tal como es hoy, a continuación ir al pasado para indagar su vertiente histórica y, al final, volver hacia lo actual y el futuro. Esto obliga a establecer una dialéctica entre presente y pasado que nos conduce a preguntarnos por el futuro y, por tanto, a imaginar situaciones de mejora de la realidad social (Cuesta, 1998, p. 226). Como bien advierten algunos expertos, los problemas del mundo son una emergencia educativa. Desde la institución escolar no se están dando soluciones, pues a los jóvenes se les ofrecen respuestas cerradas, poco funcionales y aisladas de la sociedad, cuando habría que prepararlos para situaciones inciertas. Los problemas constituyen un planteamiento del conocimiento abierto y lleno de posibilidades, facilitan que los estudiantes descubran y comprendan las metas de su aprendizaje y focalizan la actividad educativa hacia los valores. Según García Díaz (2001) los problemas deben ser socialmente y científicamente relevantes y también ser relevantes para los estudiantes.

*g) Ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir* algunos contenidos que se consideren más estimulantes para ellos, pues la didáctica crítica debe articular la didáctica de la crítica, y esta didáctica tiene como fundamento y consecuencia el lenguaje de la posibilidad. No existe una sola dirección adecuada sobre lo que es bueno que el alumno desee saber; el conocimiento no es algo que debemos presentar al alumno como indiscutible. Los intereses del alumno no están siempre ligados al mundo de lo gratificante, como se presupone, también encuentra sentido para él, o no, en el conocimiento que se le presenta. Todo conocimiento está impregnado de deseo, o de interés si se prefiere. Es fundamental dar a los alumnos su lugar, haciendo que se sientan reconocidos y competentes. No hay que dejar de lado el enfoque socio-afectivo, cuidando la dimensión social y emocional del aprendizaje y el desarrollo personal. La metodología tiene que ir orientada a aumentar su motivación, favoreciendo sus expectativas de éxito, reforzando la confianza en sí mismos, en sus capacidades y dejando claras las razones por las cuales es necesario aprender.

*h) Tener en cuenta las ideas previas* del alumnado para, a partir de ahí, desmontar los errores con argumentos, propiciar la reflexión y redirigirles hacia un conocimiento más acertado y completo. Se debe ser cuidadoso con sus errores, procurando que no se sientan avergonzados, reduciendo su curiosidad o su impulso de preguntar. La didáctica crítica debe despertar el deseo de saber, de saber más, mejor y de modo diferente. El profesor tiene que enseñar a pensar mejor, no reduciendo los problemas sociales a una única perspectiva tomada como verdadera, y a pensar contra lo establecido.

*i) Tratar en clase cuestiones polémicas, opinables*, sobre las que pudiera no existir un amplio consenso en su solución pero que alejan a los alumnos de la actual sumisión intelectual que se vive en la escuela. Las actividades relacionadas con estas cuestiones favorecerán que el alumno aprenda a hablar en público, defienda argumentos y respete opiniones contrarias. La escuela, entendida como espacio público, es un lugar de acción donde el individuo puede expresar y confrontar ideas y opiniones. El centro escolar debe ser entendido como espacio formativo, donde tienen lugar actuaciones y comportamientos democráticos.

*j) Promover las actividades de investigación*, que son básicas en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación propicia el desarrollo de la autonomía personal y aproxima al alumno a los procedimientos del método científico. Es clave que el alumno participe activamente en la construcción de su propio conocimiento. Las actividades de aprendizaje deben ser entendidas como recursos para conseguir el aprendizaje y no solo medios para comprobarlo.

*k) Fomentar el debate y el diálogo*, a través de actividades que enseñen a los alumnos a sostener y a rebatir argumentos y a hablar en público, es necesario para formar en procedimientos democráticos, como también lo es estimular el desarrollo de actitudes de crítica y rebeldía ante situaciones de injusticia. Como afirma Beane (2005), si la escuela desempeña un papel fundamental en el mantenimiento y extensión de la democracia, los temas que tienen que ver con ella deberían tener un papel destacado.

*l) Democratizar las relaciones en el aula*, que estarán basadas en el intercambio de información y en la toma colectiva de algunas decisiones. El diálogo entre profesor y alumnos debe ocupar un lugar privilegiado porque es esta dinámica interactiva la que consigue aprendizajes procedimentales y actitudinales (Llàcer, 2007, p. 73). La escuela es el lugar propicio para potenciar el desarrollo de capacidades de naturaleza comunicativa, argumentativa, reflexiva, interactiva y de equilibrio emocional que les permitan, en primer lugar, identificar las situaciones de violencia simbólica (por ejemplo entre compañeros), los abusos de poder y dominio y, posteriormente, adoptar acciones comprometidas con la superación de esas situaciones de injusticia (Gimeno, 1999, p. 15) Como señala Adorno (1998), la educación ha de servir para que los ciudadanos tengan la información cultural precisa para desvelar las contradicciones sociales y al mismo tiempo vivir en el esfuerzo permanente de su superación, aun con la conciencia de sus limitaciones para ello.

*m) Crear un clima de confianza y amabilidad* donde se fomente la comunicación, la cooperación y el diálogo. Los errores no son sancionados como falta, el profesor realiza las correcciones pertinentes pero es consciente de que debe ser tolerante con opiniones poco formadas. Es fundamental crear un clima adecuado de trabajo en clase, en el que los alumnos pierdan el temor a preguntar, y a manifestar sus dificultades y, en el que todos participen respetando a sus compañeros. Hay que conseguir que los alumnos se sientan cómodos en su entorno social y cultural, por lo que el docente tiene que promover entornos cognitivamente estimulantes y afectivamente enriquecedores.

*n) Dar menor importancia al libro de texto y al examen.* La naturaleza del examen propicia la individualidad de los alumnos y niega su cooperación, ya que durante su realización separa a los alumnos y los incomunica entre sí, además prohíbe usar cualquier otro recurso para expresar lo que se sabe que no sea el bolígrafo y el papel. Debido a la limitación temporal y espacial, las preguntas se orientan a un estudio memorístico previo de los contenidos del libro de texto (enfocados al examen), pues es más fácil volcar una información

que reflexionar sobre un problema. Además, la evaluación de la competencia social no puede basarse exclusivamente en pruebas escritas. Como afirma Merchán (2001), la relación de los alumnos con la disciplina es una relación mercantil: se trata de una información para intercambiarla por una nota. Será necesario hacer un seguimiento individualizado día a día de los alumnos y dar más importancia al trabajo diario dentro o fuera del aula, valorando el éxito del proceso de aprendizaje en función del esfuerzo y las capacidades de cada alumno, y no teniendo en cuenta solo la nota de un examen.

ñ) *Adoptar estrategias de aprendizaje cooperativo y solidario*, que den importancia al trabajo colectivo, en detrimento de la competición entre alumnos, y a la expresión de opiniones, asunto generalmente ajeno a la cultura del examen. Las actividades de evaluación deberían reproducir situaciones parecidas a los escenarios y problemas sociales reales. La realidad actual de las aulas es que se prepara a los estudiantes de una forma que nada tiene que ver con las competencias intelectuales que puede potenciar la formación histórica (Merchán, 2001, pp. 10-11).

o) *Trabajar el pensamiento crítico*. Pensar históricamente supone mucho más que acumular información sobre el pasado. Requiere pensar críticamente con algunas actividades, por ejemplo, sobre las fuentes de información o las interpretaciones ideológicas que realizamos de los acontecimientos históricos. Hay que desterrar las prácticas memorísticas y las formas de aprendizaje irreflexivo, dando prioridad a la comprensión de los contenidos que se trabajan frente a su aprendizaje mecánico. Es fundamental fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje, mediante, por ejemplo, actividades de elaboración personal y de investigación que incluyan la reflexión personal sobre lo realizado. Solo una metodología más interdisciplinaria, más relacionada con las vivencias, la acción, la autonomía y la resolución de conflictos puede contribuir realmente a la formación ciudadana.

## **A modo de conclusión**

La escuela es uno de los lugares donde se “fabrican” las personas, es decir, donde hoy se están creando las formas de actuar y de pensar de los alumnos que serán ciudadanos mañana. La Historia contribuye especialmente a esta formación, pues sabemos que desde sus orígenes, la finalidad de su enseñanza ha sido crear un modelo de persona acorde a los valores dominantes. Si consideramos que la democracia es el mejor de los sistemas conocidos para la organización de la vida política y de la convivencia social, será necesario formar ciudadanos democráticos. Si creemos que los alumnos, a través de la fuerza de la escuela, son el motor del cambio hacia un mundo mejor, la institución escolar ha de reflexionar sobre qué clase de ciudadanos quiere formar. La sociedad espera que sean ellos los que resuelvan los problemas de nuestro tiempo pero los contenidos escolares están muy separados de estos problemas; ¿cómo van a resolverlos si la escuela es, en cierta medida, una institución anacrónica? El siglo XXI es una época de nuevos desafíos, que necesitan ser vistos y analizados desde una visión globalizadora, aunque también de viejos desafíos. Como ha explicado Edgar Morin, hay una enorme falta de adecuación entre los saberes encasillados en disciplinas y los problemas sociales, cada vez más globales y multidisciplinarios. Necesitamos una reforma de la escuela y una reforma paradigmática del pensamiento que nos permita entender los cambios mundiales que se están produciendo en todos los ámbitos de la vida para poder responder a ellos. El mundo está tomando un rumbo a nivel político, económico y social que nuestros escolares asumen y ven como inevitable. Esta concepción solo puede ser frenada desde una acción educativa conjunta y de calidad. La escuela es el lugar donde nuestros alumnos deberían transformar en conocimiento todas esas informaciones que les inundan cada día y que por sí solas no les permiten comprender lo que sucede. Los jóvenes de hoy tienen que ser capaces de enfrentarse a esos cambios y a esas ideas consideradas inevitables desde una perspectiva crítica; para ello, hay que modificar significativamente el sistema educativo, pues la reforma de la enseñanza tiene que conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento a la reforma de la enseñanza. Una

mejora de la educación tiene que pasar necesariamente por un replanteamiento de la didáctica y por una reforma del currículum, a través del cual se decide qué es lo que las nuevas generaciones tienen que aprender para su futuro en sociedad. La educación por sí sola no es garantía de progreso y depende de la calidad de la educación. La educación del futuro tiene que centrarse en la condición humana, para que los estudiantes sean conscientes de que comparten una humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a lo humano. En este sentido, es fundamental que los profesores, tanto de Historia como del resto de disciplinas sociales, tomen conciencia de su misión social. El objetivo fundamental y global es rescatar y conservar nuestra humanidad. Hay que educar en una antropo-ética y en una ética de la comprensión, pues solo enseñando a los alumnos a comprender el mundo y a las personas que en él habitan, podremos hacernos más solidarios, democráticos y tolerantes y, por tanto, más humanos.

## Bibliografía

BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. México, F.C.E., 2002.

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*, nº 7, pp. 77-88.

BRASLAVSKY, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. Madrid, Fundación Santillana, 43 pp.

CARRETERO, M., MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 133-142.

CRONOS, GRUPO Y OTROS (1996-1997): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. Materiales de desarrollo curricular del Proyecto Cronos*. Hespérides, Salamanca.

CUESTA, R. (1993-94). La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº, 12-13, pp. 449-468.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid, 1998.

CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, pp. 70-97.

CUESTA, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14, pp. 23-31.

CUESTA, R.(2001). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas, en Forcadell, C. y Peiró, I. *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 221-254.

CUESTA, R. (2002): El código disciplinar de la historia escolar en España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Ecounters on Education* (En prensa).

CUESTA, R. (2003). Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedecarianas en *Etnohistoria de la escuela*, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDEHE), Universidad de Burgos-SEDEHE, Burgos, pp. 927-938.

CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J. y otros (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, nº 9 (2005), pp. 17-54.

CUESTA, R. (2007). La enseñanza de la Historia como contramemoria crítica, en LEONE, S y MENDIOLA, F. (coords.). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*. Actas del Congreso Internacional de Historia sobre Fuentes orales y Visuales, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2007, pp. 151-184.

CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J. (2008). Genealogía, historia del presente y didáctica crítica en MAINER, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas universitarias de Zaragoza, pp. 51-82.

CUESTA, R. (2009). Memoria, Historia y Didáctica Crítica. *Cuadernos México* (Consejería de Educación de la Embajada de España en México), nº1, pp. 9-17.

CUESTA, R. (2010). Memoria, Historia y Educación: genealogía de una singular alianza, en LOMAS, C. (coord.). *Lecciones contra el olvido*. Octaedro, Barcelona.

DE ALBA, N. (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 2, pp. 85-91.

ENGUITA, M. F. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y Sociedad*, nº8, pp. 7 – 24

GIMENO, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación; hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-Ciencia Social*, nº3, pp. 13-41.

GÓMEZ, C.J., MOLINA, S. y PAGÁN, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27, pp. 69-88.

GÓMEZ, C.J. y MIRALLES, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, nº 39, pp. 1-16.

GÓMEZ, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, pp. 131-158.

GÓMEZ, C.J., CÓZAR, R. y MIRALLES, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, pp. 1-25.

GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J. y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, nº 11 (vol. 6), p. 5-27.

GONZÁLEZ, M. P. Y MASSONE, M. (2004). La formación de la temporalidad en la enseñanza de la Historia. Aproximaciones desde los libros de texto escolares. *Clío & Asociados*, nº 8, 18 pp.

LLÀCER PÉREZ, V. (2007). La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 21, 2007, pp. 53-89.

LÓPEZ FACAL, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 3, pp. 95-101.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6, pp. 1-8.

MAINER, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, nº 5, pp. 47-77.

MARTÍN, A., VARONA, J.M. (1995). Educación intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista Educación*, nº 305, pp. 185-197.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, nº 8, pp. 51-62.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., VALLS MONTÉS, R. y PINEDA PÉREZ, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia en España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, vol. 23, pp. 3-35.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., NAVARRO, E., GARCÍA HERNÁNDEZ, M.L. y TORRES, A. (2012). Conocer para cambiar: El uso del libro de texto de Historia de segundo de Bachillerato en las aulas y el pensamiento crítico en la enseñanza, en *Proyecto de investigación: La enseñanza de la Historia en Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia*, pp. 1-23.

MERCHÁN, J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 15, pp. 3-21.

MERCHÁN, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1, pp. 41-54.

MERCHÁN, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, nº 17/18, pp. 79-106.

MERCHÁN, J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro, Barcelona, 2005.

MOLINA, S., ALFAGEME, B. y MIRALLES, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato, en *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES*, Universidad de Murcia, 6 pp.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral, 185 pp.

MUÑOZ REYES, E. y PAGÈS, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados*, nº16, pp. 11-38.

PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, pp. 38-51.

PAGÈS, J. (1998). La formación del pensamiento social, en BENEJAM, P. y PAGÈS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, pp. 152-164.

PAGÈS, J. (2007): La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, en AVILA, R. M., LOPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y*

*la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.

PAGÈS, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, pp. 33-44.

PAGÈS, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa: Series Filosóficas*, nº14, 2001, pp. 261-288. UNED, Madrid.

PAGÈS, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*. Vol. 30, pp. 255-269.

PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. y NICOLÁS MARÍN, M.E. (Coords.). *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. pp. 155-178.

PAGÈS, J. (2008). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. *Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional, 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, pp. 24-56.

PAGÈS, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia, en PRATS, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura, Mérida, pp. 13-33.

PRATS, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, nº 9 (2010), pp-18.

RECIO, J.P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío* 38, 16 pp.

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.*, nº 33, pp. 173-186.

ROZADA, J. M.<sup>a</sup> (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 42-69.

SÁIZ, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 25, pp. 37-64.

SÁIZ, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 27, pp.43-66.

SÁNCHEZ MORENO, J.A. (2007). Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. *Con-Ciencia Social*, nº 11, pp. 15-33.

VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, pp. 95-100.

VALLS, R. (2002). La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar, en FORCADELL, C. y PEIRÓ, I. (coords.): *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Pp.191-220.

VALLS, R. (2004) La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales, en NICOLÁS, E. y GÓMEZ, J.A. (coords.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Universidad de Murcia, pp. 141-154.

VALLS, R., LÓPEZ 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*, 2010, 10, pp.75-85.