

Ilaria Bellatti  
Concepción Fuentes Moreno  
Pedro Miralles Martínez  
Lydia Sánchez Gómez (coords.)

# Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática

Homenaje a  
**Joaquín Prats Cuevas**



Las ciencias sociales y su didáctica:  
pensamiento histórico y educación  
democrática

Homenaje a Joaquín Prats Cuevas



Ilaria Bellatti  
Concepción Fuentes Moreno  
Pedro Miralles Martínez  
Lydia Sánchez Gómez  
(coords.)

Las ciencias sociales y su  
didáctica: pensamiento  
histórico y educación  
democrática

Homenaje a Joaquín Prats Cuevas

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*

Primera edición: mayo de 2023

Segunda edición: diciembre de 2023

© Ilaria Bellatti, Concepción Fuentes Moreno, Pedro Miralles Martínez,  
Lydia Sánchez Gómez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19506-96-2

ISBN (PDF): 978-84-19690-49-4

Depósito legal: B 11376-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Prólogo . . . . .	15
ILARIA BELLATTI; CONCEPCIÓN FUENTES MORENO; PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ; LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ	
Introducción: Ximo Prats o la pasión por la enseñanza de la historia . . . . .	27
CARLOS MARTÍNEZ SHAW; JAVIER PANIAGUA FUENTES; RICARDO GARCÍA CÁRCEL; ANTONIO ESCUDERO GUTIÉRREZ; ALEJANDRO SÁNCHEZ SUÁREZ; ROBERTO FERNÁNDEZ DÍAZ	
Biografía especializada: Joaquín Prats Cuevas . . . . .	51
CARINA REY MARTÍN; ELVIRA BARRIGA-UBED	
<b>PARTE I: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b>	
1. Valor gnoseológico y formativo de la historia según dos filósofos clásicos. . . . .	59
JOAN MANUEL DEL POZO ÁLVAREZ	
2. Transformación didáctica: la especificidad profesional de los docentes . . . . .	65
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ	

3. Un gran desafío de la educación: formar para la ciudadanía . . . . .	73
FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ	
4. Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza . . . . .	83
MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ	
5. El nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución Industrial: un tema necesario en la ESO y bachillerato. . . . .	91
ANTONIO ESCUDERO GUTIÉRREZ	
6. L'èsser humà a <i>El hombre en busca de sentido</i> , de Viktor Frankl . . . . .	101
CRISTÒFOL-A. TREPAT CARBONELL	

PARTE II: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO  
CAMPO ESPECÍFICO DEL CONOCIMIENTO  
ACADÉMICO

7. La formación inicial y continua del profesorado de Ciencias Sociales . . . . .	115
CONCEPCIÓN FUENTES MORENO; J. MIQUEL ALBERT TARRAGONA; LAURA LIMA MUÑIZ	
8. Algunas observaciones sobre la evolución de la didáctica de la Historia en España . . . . .	125
JOAN SANTACANA MESTRE	
9. La historia social en la enseñanza secundaria española . . . . .	137
RAFAEL VALLS MONTÉS	
10. El libro de texto ante el reto de la enseñanza de la Historia en el siglo XXI . . . . .	149
PILAR RIVERO GRACIA; ENRIQUE MORADIELLOS GARCÍA; JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
11. Evaluación y didáctica de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria . . . . .	157
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-FUSTER; FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS-CANO; JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ	

PARTE III: LA CONSOLIDACIÓN DE LAS  
DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES E  
INTERNACIONALIZACIÓN

- |   |     |
|---|-----|
| 12. Investigar en red, construir una comunidad . . . . .  | 169 |
| ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA; RAMÓN LÓPEZ-FACAL   |     |
| 13. <i>La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> del<br>Dr. Prats, 25 años después: algunas ideas y reflexiones . . . . .                | 175 |
| MARÍA SÁNCHEZ-AGUSTÍ  |     |
| 14. «Combates por la historia»: notas para una didáctica<br>renovadora desde la enseñanza y la investigación<br>educativa. . . . .                        | 185 |
| JUAN CARLOS COLOMER RUBIO; CARLOS FUSTER GARCÍA;<br>JORGE SAIZ SERRANO  |     |
| 15. Dos gigantes del mundo educativo: Anaya y<br>Santillana. Vida y mutación de dos «empresas<br>familiares» tras fallecer sus fundadores . . . . .       | 193 |
| ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO  |     |
| 16. Enseñar geografía, una oportunidad para la<br>investigación y la innovación . . . . .   | 205 |
| FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS; XOSÉ CARLOS MACÍA ARCE;<br>FRANCISCO XOSÉ ARMAS QUINTÁ  |     |
| 17. Formación docente y cultura profesional . . . . .   | 215 |
| DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO; XOSÉ M SOUTO GONZÁLEZ  |     |
| 18. Formación inicial del profesorado en pensamiento<br>histórico y métodos activos . . . . .   | 225 |
| PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ; RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ;<br>COSME J. GÓMEZ CARRASCO  |     |
| 19. Los desafíos de la didáctica de la historia para<br>la formación inicial de profesores en Chile y el<br>desarrollo del pensamiento histórico. . . . . | 235 |
| CARLOS MUÑOZ LABRAÑA; BASTIÁN ANTONIO TORRES DURÁN;<br>GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON; JUAN CARLOS SOTO GARCÍA   |     |

20. Opiniones del alumnado del Máster de Formación del Profesorado acerca de la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales. . . . .	245
JORGE ORTUÑO MOLINA; SEBASTIÁN MOLINA PUCHE; ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
21. Didática da história no Brasil: trajetórias e perspectivas . . . . .	257
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT; ANA CLAUDIA URBAN	
22. As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais . . . . .	269
MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ; ISABEL BARCA	
23. Hacia la construcción de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia de Colombia en tiempos de cambio histórico . . . . .	281
DARÍO CAMPOS RODRÍGUEZ; LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS; NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN	
24. Desafíos de la formación ciudadana en América Latina y Chile en una época de cambios y tensiones: una lectura a partir de los estudios de Joaquim Prats . . . . .	291
NELSON VÁSQUEZ LARA; DAVID ACEITUNO SILVA; DAVID CONTRERAS GUZMÁN	

PARTE IV: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN  
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

25. Espacios de representación y desarrollo comunicativo para la ciudadanía. . . . .	305
LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ; SERGIO VILLANUEVA BASELGA; ALBA AMBRÒS PALLARÈS	
26. Desarrollo curricular y libros de texto . . . . .	313
ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ; VIRGINIA GÁMEZ CERUELO; FERIDE DURNA	
27. Aprendizajes de los conocimientos históricos y su socialización. . . . .	321
ILARIA BELLATTI; JUDIT SABIDO-CODINA; JOSUÉ MOLINA NEIRA	

28. Entrando en el aula: procesos de experimentación y evaluación de materiales didácticos . . . . . 331  
 DANIEL HURTADO TORRES; ELVIRA BARRIGA-UBED; RODRIGO SALAZAR JIMÉNEZ

PARTE V: PATRIMONIO, MUSEO Y EDUCACIÓN

29. Apuntes para una educación patrimonial . . . . . 343  
 JOAN SANTACANA MESTRE; TÀNIA MARTÍNEZ-GIL;  
 CAROLINA MARTÍN-PIÑOL; NAYRA LLONCH-MOLINA
30. De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía . . . . . 351  
 JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ; MYRIAM J. MARTÍN-CÁCERES;  
 JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ
31. Educación patrimonial en la web social . . . . . 361  
 PILAR RIVERO GRACIA; IÑAKI NAVARRO-NERI;  
 JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ
32. En busca de la tecnología de la didáctica de la historia . . . . . 371  
 LAURA ARIAS FERRER; ALEJANDRO EGEA VIVANCOS
33. Didáctica de la herstory: la necesaria inclusión de las mujeres en el currículum de ciencias sociales . . . . . 383  
 LAURA TRIVIÑO CABRERA
34. Memoria, voz y espacios de mujer: aprendizaje del tiempo histórico mediante itinerarios patrimoniales en museos locales . . . . . 393  
 BELÉN CALDERÓN ROCA
35. Joaquín Prats Cuevas, un científic il·lustrat i «modern»: propostes patrimonials per al professorat . . . . . 407  
 NÚRIA GIL DURAN
36. Evaluación en museos y exposiciones: la actualidad plantea interrogantes que sugieren respuestas de tendencia . . . . . 417  
 ROSER CALAF MASACHS; SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO

## TESTIMONIOS

El caminar rápido de Joaquín . . . . .	431
DR. FREDDY JAVIER ÁLVAREZ GONZÁLEZ	
Entendre la nova societat del coneixement amb una mirada progressista . . . . .	433
ROSA AZNAR GARCÍA DR. ÀNGEL AMATLLER LÓPEZ	
La realidad virtual como punto de encuentro . . . . .	435
DR. ELOI BIOSCA	
Per un amic . . . . .	437
DRA. BEATRICE BORGHIDR. DR. ROLANDO DONDARINI	
Joaquín en la UNAE y la UNAE en Joaquín . . . . .	439
DRA. REBECA CASTELLANOS GÓMEZ	
El hijo de la gasolinera de las Torres de Quart . . . . .	441
JOSEP EMILI CASTELLÓ TRAVER	
La Didáctica de las ciencias sociales desde la mentoría y la amplitud de miras . . . . .	443
DRA. BLANCA DEUSDAD AYALA	
Gràcies, Ximo! . . . . .	445
ELVIRA FERNÁNDEZ NÚÑEZ	
A mi amic Joaquín (Ximo) Prats . . . . .	446
DR. JOSEP ANTON (PEPANTON) FERRÉ VIDAL	
Abriendo caminos . . . . .	448
DR. ANTONI GINER TARRIDA	
Joaquín Prats, mucho más que un académico ilustre . . . . .	450
DR. JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS	
El gusto por la conversación: valor de convivencia . . . . .	452
DR. FIDEL MOLINA-LUQUE	
Un pagès valencià . . . . .	455
JOAN CARLES LUQUE I SILVESTRE	

El entusiasmo y la erudición de Joaquín Prats: pionero en Didáctica de las Ciencias Sociales . . . . .	457
DRA. LAURA LIMA MUÑIZ	
Cruce de caminos . . . . .	459
DR. FRANCISCO PÉREZ LOZANO	
Mi testimonio de amistad . . . . .	461
DR. JOSEP ANTONI PLANA CASTELLVÍ	
El profesor Joaquín Prats, un ilustrado en la Academia . . . . .	463
DR. JOAN FRANCESC PONT CLEMENTE	
Una trayectoria de compromiso político y acción profesional: un inicio singular . . . . .	465
DR. SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR	
Al meu admirat amic Ximo . . . . .	467
DR. GASPAR ALONSO ROSSELLÓ NICOLAU	
Dedicat a tu, mestre i amic . . . . .	469
DRA. PAQUITA SANVICÉN I TORNÉ	
Benvolgut Ximo . . . . .	471
SÒNIA RUIZ CONESA	
Com vaig conèixer el Ximo Prats Cuevas . . . . .	472
DRA. IMMA SOCIAS BATET	
La mirada didáctica para enseñar la Historia . . . . .	475
JOSÉ LUIS DE LA TORRE DÍAZ	
<i>Sobre los coordinadores</i> . . . . .	477
<i>Índice</i> . . . . .	481



# Prólogo

ILARIA BELLATTI

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

CONCEPCIÓN FUENTES MORENO

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ

Profesora de Comunicación y Medios Audiovisuales  
de la Universidad de Barcelona

Las razones del libro surgen de la voluntad de algunas de las voces más significativas de la didáctica de las ciencias sociales de rendir homenaje a uno de sus representantes más consolidados, el Dr. Joaquín Prats Cuevas. En agradecimiento personal y académico, los autores de este volumen se unen en una obra coral sobre los orígenes, la consolidación y los nuevos retos de la enseñanza de las ciencias sociales. Se le suman a ello la *laudatio* de aquellos historiadores con los que Prats ha compartido un largo recorrido académico y de amistad, en reconocimiento a su labor epistemológica para la consolidación de la didáctica de la historia, la geografía y de las otras ciencias sociales como campo de análisis científico de lo social, y las contribuciones de académicos de diferentes áreas con los que ha intervenido en los procesos políticos de democratización de la educación española.

El título del volumen que se presenta, *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática*, responde a las líneas de interés que han vertebrado la obra del Dr. Prats y

que han abierto una senda a la actividad académica de todos aquellos investigadores que aportan en este recopilatorio el fruto de décadas de trabajo conjunto y que han acabado enlazando entre ellos vínculos de amistad. Sobre todo, considerando la personalidad de líder afable, generoso, curioso y dotado de una gran intuición en la creación y gestión de equipos humanos.

Por tanto, esta obra, de forma original y única, reúne a didactas, a historiadores y a representantes de otras disciplinas propias de las ciencias sociales, mostrando una de las grandes aportaciones de Prats, que es la de hacer de puente entre las disciplinas sociales y su didáctica. Idea que aborda y articula desde el epistemólogo Mario Bunge y sobre la cual se vertebra toda su labor de creación y consolidación de la didáctica de las ciencias sociales como área específica del conocimiento académico.

En este breve prólogo, los editores del texto quisieran presentar su contenido, que se ha estructurado a partir de tres grandes ejes vertebradores que marcan la obra del homenajeado: la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales y su metodología; su relación con la práctica educativa y la formación profesional docente inicial y continua, y la transferencia del conocimiento y la divulgación científica. Todo ello con el fin último de contribuir a la creación de un volumen escrito por especialistas que dialogan sobre los grandes temas de la educación histórica y social.

Como no podía ser de otra forma, la obra de Prats parte y se basa, por un lado, en la práctica educativa, habiendo sido él mismo profesor y director de instituto, y, por otro, en la investigación académica. En su carrera profesional ha demostrado compromiso social en la profesionalización docente y en la creación de conocimiento científico dando valor a la necesidad de consolidar una cultura educativa democrática. En este sentido, desde sus preocupaciones iniciales por las cuestiones teórico-epistemológicas en la creación de una teoría de la ciencia didáctica específica hasta la producción más reciente en defensa de la disciplina histórica, Prats se ha ocupado y preocupado de hacer de la historia una materia viva, interdisciplinar, que permita abordar con solvencia el análisis social en el aula de cara a la construcción de una ciudadanía democrática.

Le sigue a este prólogo una «Introducción»; una «Biografía especializada», que resume la trayectoria profesional académica del amplio *curriculum vitae* de Prats; cinco grandes partes o apar-

tados que constituyen el cuerpo principal del texto, y un último epígrafe de «Testimonios» de su labor profesional, de carácter más personal. Han participado 105 autores, distribuidos en 36 capítulos, más un apartado de «Testimonios», la introducción y el capítulo biográfico mencionados. Un total de 105 firmas que pertenecen a más de 30 universidades del territorio español, además de Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Italia y México, y de diferentes instituciones, entre las cuales se encuentra profesorado en activo en centros de educación secundaria.

El Dr. Prats, preocupado tanto por la reflexión epistemológica como por la metodológica del área, ha creado escuela y marcado un camino brillante y productivo para su consolidación, como indica el grupo de investigación e innovación docente que ha liderado desde 2005 hasta 2022, uno de los más prestigiosos grupos de investigación del área: el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y de las otras ciencias sociales).

La línea creada y propiciada por la labor de Prats, como decíamos, pone sus raíces en la escuela y, concretamente, en las clases de Historia en la educación secundaria, a lo largo de un proceso de democratización de las instituciones públicas educativas, a la que no solo adhiere, sino que propulsa. Motivo de ello serán las acciones didácticas que inició para una renovación de la escuela en el seno de Germanía 75 e Historia 13-16, pero también en la publicación de libros de texto de Historia que ponen de relieve, por primera vez, las grandes cuestiones sociales y los grandes movimientos de concienciación popular.

La introducción del volumen versa sobre este tema de la mano de prestigiosos historiadores y amigos de Prats, como son Carlos Martínez Shaw, Javier Paniagua Fuentes, Ricardo García Cárcel, Antonio Escudero Gutiérrez, Álex Sánchez y Roberto Fernández Díaz.

La biografía que sigue resume los principales *inputs* y *outputs* realizados por Joaquín Prats a lo largo de su carrera académica cuanto a responsabilidades y cargos en la administración y gestión científica, las principales líneas de investigación perseguidas, dirección y participación en proyectos de investigación competitivos nacionales e internacionales, publicaciones y participación en congresos, participación en edición de revistas y colecciones de libros, dirección de tesis doctorales y capacidad formativa, entre otros méritos destacables.

En la primera parte del libro, «Los retos de la educación para el ejercicio de una ciudadanía democrática», se reúnen aportaciones que quieren destacar la importancia de una educación escolar que se fundamenta en el ejercicio de la educación democrática, señalando los nuevos desafíos para los cuales los docentes tienen que estar preparados y por los cuales la enseñanza de la historia como laboratorio para la construcción de un pensamiento histórico sería particularmente adecuado. Aquí intervienen los catedráticos Joan Manuel del Pozo, que apuesta desde una revisión de los clásicos de la historia como disciplina de control *veritativo* y, por tanto, *formativo* de la narración del pasado; Ángel Pérez Gómez, que reconstruye el cometido didáctico que Prats ha manifestado en sus acciones transpositivas, o sea, de transformar las disciplinas de referencias en materias escolares; Francisco Imbernón Muñoz pone de manifiesto una enseñanza de la ciudadanía basada en el ejercicio de la democracia, el compromiso social y partidario, intercultural y ambiental; Mario Carretero Rodríguez recorre los comienzos de la investigación en pensamiento histórico marcando como desafío el planteamiento de una historia global *versus* una local y nacional; Antonio Escudero Gutiérrez, desde una perspectiva histórica, rescata un estudio sobre el movimiento obrero inglés de la revolución industrial para inspirar y motivar los adolescentes al ejercicio de la ciudadanía; Cristòfol-A. Trepal Carbonell nos inspira, con su lectura interpretativa de *El hombre en busca de sentido*, de Viktor Frankl, a reflexionar sobre el profundo sentido que la historia ejerce sobre los seres humanos, en circunstancias tan atroces y dramáticas como el Holocausto.

La acción académica desarrollada por Prats ha tenido como objetivo formar una ciudadanía que saliera de las puertas del franquismo, fraccionada, dividida y silenciada. Fue consciente, desde sus estudios universitarios y su activismo político, de que la historia y su enseñanza activa constituían el antídoto necesario para solevar el país y sentar las bases de una sociedad democrática. Por eso, Prats ha marcado escuela no solo consolidando el área, sino contribuyendo a desarrollar el itinerario de la formación básica y profesionalizadora docente de lo social. Un camino que ha sido recorrido de forma productiva por los autores de la segunda parte, «La didáctica de la historia como campo específico del conocimiento académico», en la cual se recogen los

avances para una formación específica de lo social en la profesionalización docente, que tiene que ser inicial, pero también continua, a la vez que reivindicativa de su especificidad ante políticas y modas educativas, tal como nos ilustran Concepción Fuentes Moreno, J. Miquel Albert Tarragona y Laura Lima Muñoz. En la misma línea, se defiende la necesidad de una formación docente específica y actualizada de los cambios sociales en constante movimiento, como señala Joan Santacana Mestre, que promueva acciones colaborativas entre universidad y aula, cuya labor fue promovida y liderada por Prats, y que constituyó una verdadera revolución en la didáctica de la historia en España. Además, Rafael Valls Montés pone el foco en la aportación de Prats al introducir la historia social en los libros de texto, al cual se le reconoce la asertividad de considerarla fulcro de la educación histórica, como señalan Pilar Rivero Gracia, Enrique Moradiellos García y José Manuel González González, renombrados autores de manuales escolares, tanto en la narrativa como en las propuestas de ejercicios y tareas.

Esta parte concluye con un texto de María del Carmen Sánchez-Fuster, José Monteagudo-Fernández y Francisco Javier Trigueros-Cano sobre los procesos evaluativos de los aprendizajes históricos y sociales, por lo que concierne a los instrumentos, los procedimientos y las estrategias, y la percepción que tiene de ello el alumnado.

Este texto evidencia la gran importancia que Prats ha otorgado a la transferencia del conocimiento y a la creación de una comunidad científica consolidada, en la línea de Kuhn, una comunidad dentro y fuera de la escuela que se ha extendido más allá del océano, creando un auténtico espacio académico iberoamericano, así como también la divulgación científica con la creación de revistas especializadas como *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* y *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*.

La tercera parte, «La consolidación de las didácticas de las ciencias sociales e internalización», reúne 13 aportaciones que dan fe de este interés por crear comunidad. Prats culmina este camino con la creación de la Red/14 de grupos de investigaciones en didáctica de las ciencias sociales de diferentes universidades del territorio español. Sus actuales directores, Ramón López-Facal y Alex Ibáñez-Echeverría, analizan el peso y la relevancia de esta red. Por otra parte, se comenta la creación de los simpo-

sios internacionales en el ámbito iberoamericano que se celebran entre España, Portugal e Iberoamérica cada tres años y que fueron idea del profesor Prats. Estos encuentros y la labor conjunta han dado vida a muchos proyectos compartidos y a espacios de discusión académica que ponen en confrontación realidades diversas de entornos sociales concretos, pero que comparten una visión de la historia común. Nos hallamos ante el texto de María Sánchez-Augustí, que se centra en la selección de los contenidos escolares de historia, pero también en los temas de investigación en didáctica, promulgando la idea de un acercamiento entre la investigación y la práctica de aula. A razón de ello, Juan Carlos Colomer, Carlos Fuster García y Jorge Saiz Serrano recuperan la idea reivindicativa de Prats, «combates» para la defensa de la historia escolar, para analizar las ideas fundamentales del homenajeado a favor de una investigación didáctica que es también acción política. Isidoro González Gallego, por su parte, reconstruye el recorrido de las editoriales récord de venta en libros de texto, Anaya y Santillana, en las cuales el propio Prats ha sido autor reconocido, para destacar la difícil relación entre exigencias de mercado y fines educativos. Francisco Rodríguez Lestegás, Xosé Carlos Macía Arce y Francisco Xosé Armas Quintá, como especialistas de la didáctica de la geografía, se alinean en la visión científica de la propuesta educativa de la disciplina en la formación básica, profesando una visión que complementa a la historia en su objetivo de ayudar a analizar los problemas sociales del propio entorno. En estas directrices, Diego García Monteagudo y Xosé Manuel Souto González entienden la formación didáctica geográfica de los docentes como un aprendizaje continuo, marcando las relaciones de una cultura profesional atenta y consciente y los proyectos curriculares de la práctica educativa. A partir de ahí, Pedro Miralles Martínez, Cosme Gómez Carrasco y Raimundo Rodríguez Pérez, siguiendo una línea que vienen desarrollando activamente, destacan el ejercicio del pensamiento histórico a través de metodologías cooperativas y de indagación para formar una ciudadanía crítica y respetuosa.

Desde Chile, Carlos Muñoz Labraña, Bastián Torres Durán, Gabriela Vázquez Leyton y Juan Carlos Soto García comparten las premisas sobre la importancia de la formación del pensamiento histórico en la formación inicial docente. Se pone de re-

lieve la particularidad de la propia experiencia investigativa, según la cual la brecha entre investigación y práctica educativa es el principal reto que se ha de superar. Según Jorge Ortuño Molina, Sebastián Molina Puche y Rosendo Martínez Rodríguez, dicha brecha se podría solucionar llevando al aula no solo metodologías atractivas, sino también acercando los contenidos de forma significativa a los estudiantes.

María Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Ana Claudia Urban nos actualizan en su contribución el estado actual de la producción científica en didáctica de la historia en Brasil, así como su progresiva abertura como campo específico del conocimiento, a pesar de que convivan otras prácticas educativas relativas la enseñanza de la historia, algunas más oportunas y rigurosas que otras, lo cual demuestra la pluralidad de la realidad brasileña. En todo caso, las autoras confían que la educación histórica y su método están cada vez más cohesionados y especializados en los cursos de formación. De la misma forma, Maria Glòria Parra Santos Solé e Isabel Barca nos presentan el camino recorrido, y por recorrer, de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en Portugal, sobre todo en relación con una nueva reforma curricular que pone el acento en aspectos en cierto modo compartidos por la actual reforma educativa española: es decir, la importancia de cierta responsabilidad y autonomía docente en la selección y organización de los contenidos de estudio.

Darío Campos Rodríguez, Luz Yehimy Chaves Contreras y Nilson Javier Ibagón Martín perfilan los cambios y alcances de la enseñanza de la historia en Colombia. Advierten de la voluntad de un cierto alineamiento curricular basado en la defensa del pensamiento crítico y el ejercicio de una ciudadanía crítica, siguiendo las propuestas de Prats. Algo compartido por Nelson Vásquez Lara, David Aceituno Silva y David Contreras Guzmán, en esta época de cambios históricos y políticos que está viviendo Chile. En sus demandas sociales, la ciudadanía chilena, en su proceso constitutivo como agente de cambio, promueve una educación histórica que permita entender la actualidad desde el estudio y el análisis del pasado.

Los «combates» para una historia como conocimiento científico han marcado toda la carrera del profesor Prats y han influido en generaciones de profesores e investigadores. Recientemente, la necesidad de volver a reafirmar la historia como *magistra*

*vitae* lo han inducido a manifestarse contra la posverdad, recuperando a teóricos como Mario Bunge, para conceptualizar la importancia del rigor metodológico sobre el imperante «opinionismo» de la actualidad.

Además, cada una de las líneas de Prats ha florecido y tomado vida propia en nuevas generaciones de didactas: la preocupación europeísta, los temas identitarios, la participación política, la recuperación de una memoria didácticamente tratada, la problematización de los contenidos, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y su aplicabilidad a las aulas, la evaluación de los aprendizajes para la formación ciudadana, el análisis de los currículos y materiales escolares como los libros de texto, la gamificación e incorporación de nuevos instrumentos y técnicas didácticas soportadas por los avances digitales, y muchas otras producciones, de las cuales, en la cuarta parte, titulada «Líneas de investigación en ciencias sociales y su didáctica», se reseña solo una pequeña muestra, por cuestión de espacio. Se han reunido aquí los temas de las últimas tesis doctorales dirigidas por Prats en la Universidad de Barcelona, introducidas por una contribución de Lydia Sánchez Gómez, Sergio Villanueva Baselga y Alba Ambròs Pallarès, que, desde un enfoque interdisciplinar, apelan a las posibilidades de una formación ciudadana de lo histórico y de lo social a partir de recursos audiovisuales.

En esta parte siguen las investigaciones sobre currículo y libros de texto en que se enmarcan las posibilidades investigativas de los estudios curriculares para promover una práctica educativa reflexiva de Isidora Sáez Rosenkranz; el innovador e inicial campo de investigación de las imágenes de los libros de texto y su valor educativo en clave de representación social oculto y nulo, de Virginia Gámez Ceruelo; y la presencia/ausencia de una narrativa plural y la visualización de las minorías en la configuración de la identidad europea, de Feride Durna.

Ilaria Bellatti, Judit Sabido Codina y Josué Molina Neira escriben sobre una de las líneas de investigación que pretende conocer y comprender las percepciones del alumnado en la conceptualización de los aprendizajes históricos y sociales. En la primera contribución se introduce la importancia de la búsqueda de una relación entre los contenidos históricos curriculares y los procesos de significación histórica de los discentes, desde un análisis de las creencias, valores e ideas atribuidos al pasado, y a fa-

vor de una cultura del análisis histórico de la realidad, frente a la dispersión de conocimientos informales. En la segunda se operativizan categorías temporales para una didáctica procedimental del tiempo histórico, que actualmente carece de prácticas concretas para su aprendizaje. La última contribución incluye la necesidad de entender la inevitabilidad ideológica de los enfoques históricos y sociales, según la cual las ideologías tienen que entrar en el aula y formar parte de los planteamientos didácticos, contrariamente a una presunta neutralización de los conocimientos. En el cuarto y último capítulo de esta parte, Daniel Hurtado Torres, Elvira Barriga-Ubed y Rodrigo Salazar Jiménez, en la línea de investigación marcada por Prats sobre estudios de análisis y evaluación de propuestas didácticas, escriben, respectivamente, sobre el reto de la gamificación en la enseñanza y aprendizaje de la historia, la formación democrática y las posibilidades de convertir el aula en un laboratorio de análisis social. En la primera contribución se recorren los antecedentes del grupo DHIGECS en el diseño de material didáctico a partir de estrategias de juego, hasta las más actuales propuestas que marcarían el camino para poner el foco en la experiencia y en las necesidades e intereses del alumnado, como gran reto en las aulas del futuro. En la siguiente se contribuye a entender la formación sociopolítica de los alumnos, la creación y, sobre todo, la evaluación de materiales educativos, como contenido transversal y concreto de la formación histórica del alumnado, para incentivar su protagonismo a la hora de comprender y experimentar la política desde la simulación. Finalmente, la última aportación presenta la consolidación de un pensamiento histórico en el aula como grupo de un trabajo colaborativo y cooperativo entre alumnado y profesorado, en el que alumnos y profesores se convierten en agentes activos y especializados para resolver problemas históricos desde la aplicación del método.

La quinta parte, «Patrimonio, museo y educación», desarrolla aportaciones sobre la relación entre patrimonio, museo y educación. En estas páginas se recogen reflexiones derivadas de investigaciones que permiten crear unos apuntes metodológicos para promover la educación patrimonial. Así, Joan Santacana Mestre, Tania Martínez Gil, Carolina Martín Piñol y Nayra Lloch Molina reubican el patrimonio histórico, arqueológico y artístico en el centro de la educación formal y conciben la museografía

como una necesidad educativa para hacer atractivo, dinámico y vivencial el aprendizaje de la historia. Fruto de sus investigaciones, elaboran veinte ideas para promover visitas a centros patrimoniales y museos que deberían tenerse en cuenta a la hora de confeccionar propuestas de actividades didácticas. Para que la visita museística sea fulcro de una educación ciudadana, Jesús Estepa Giménez, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López definen el *patrimonio controversial* o *antipatrimonio constituido* como aquellos espacios materiales e inmateriales que permiten ejercer una reflexión sobre los temas controvertidos de la historia, sacando del olvido las recientes atrocidades de las guerras, persecuciones y represiones cometidas por el género humano hacia sus semejantes y en el territorio. Pilar Rivero Gracia, Iñaki Navarro-Neri y José Manuel Hernández de la Cruz elaboran el concepto de la *edukomunicación patrimonial*, que es el proceso educativo centrado en el patrimonio que se lleva a cabo a través de las redes sociales y otros medios de comunicación, entendidos estos últimos como instrumentos, pero también como medios cocreativos y participativos de un patrimonio web. Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos nos presentan el nuevo proyecto de Laboratorio Temporal, que constituye, actualmente, una de las más interesantes propuestas de divulgación de didáctica de la historia que combina el rigor científico del conocimiento histórico con la tecnología de la información y de la comunicación. Siguiendo una de las ideas más innovadoras de Prats, los autores destacan el carácter de ciencia aplicada de la didáctica de las ciencias sociales.

Laura Triviño Cabrera pone en primer plano a las mujeres y su relación con el patrimonio con el proyecto *Her-story* (*her*, posesivo femenino en inglés), frente al concepto de *His-story* (*hi*, 'su' masculino en inglés). En este texto se evidencia uno de los más grandes retos, como es el de visibilizar a las mujeres como agentes históricas y sociales, así como el de consolidar la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género. La contribución destaca en propuestas didácticas de carácter teórico-práctico para la inclusión de las mujeres en las ciencias sociales más allá de lo anecdótico o meramente *sumativo* a la narrativa masculina hegemónica. En esta línea, Belén Calderón Roca, en la siguiente aportación, demuestra cómo es posible, más que incluir, restituir agencia a las mujeres desde propuestas didácticas

que involucren directamente el patrimonio, en este caso, de los museos locales, extrapolándolos a la sociedad actual.

Finalmente, Núria Gil Duran nos plantea una propuesta didáctica patrimonial para el profesorado siguiendo la trayectoria de Prats, para promover, siempre desde el patrimonio local, una formación cívica de identificación de la historia del propio entorno cultural. De esta forma, tal como tratan Roser Calaf Masachs, Sué Gutiérrez Berciano, es importante aplicar un modelo evaluativo de la museografía, tal como hacen las autoras tras la evaluación de trece museos del territorio español, seleccionados de acuerdo con criterios de diversificación de las propuestas museográficas.

El volumen finaliza con dos apartados que incluyen las aportaciones de algunos compañeros y colaboradores del Dr. Prats que permiten entender su extenso recorrido académico en un tono más personal.



# Introducción: Ximo Prats o la pasión por la enseñanza de la historia<sup>1</sup>

CARLOS MARTÍNEZ SHAW

Catedrático emérito de Historia Moderna  
de la Universidad de Sevilla,  
académico de la Real Academia de Historia

JAVIER PANIAGUA FUENTES

Catedrático de Historia Social y del Pensamiento Político  
de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

RICARDO GARCÍA CÁRCEL

Catedrático emérito de Historia Moderna  
de la Universidad Autónoma de Barcelona

ANTONIO ESCUDERO GUTIÉRREZ

Catedrático de Economía  
de la Universidad de Alicante

ALEJANDRO SÁNCHEZ SUÁREZ

Catedrático de Historia de la Economía  
de la Universidad de Barcelona

ROBERTO FERNÁNDEZ DÍAZ

Catedrático de Historia Moderna y exrector  
de la Universidad de Lérida

1. Dado que la presente obra contiene un exhaustivo *curriculum vitae* de Joaquín Prats Cuevas, elaborado por Carina Rey, hemos tratado de aligerar de datos concretos el presente texto para centrarnos especialmente en una visión más interpretativa que factual de su trayectoria académica y personal. También advertimos que, por la naturaleza de la contribución que realizamos, consideramos innecesario aportar citas académicas a pie de página.

*Los que gobiernan ínsulas, por lo menos deben saber gramática.*

MIQUEL DE CERVANTES

*El arte de enseñar no es otra cosa que el arte de despertar la curiosidad de las almas jóvenes, para satisfacerlas enseñada.*

ANATOLE FRANCE

*No hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene una verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad.*

FERNANDO SAVATER

Para el buen entendimiento del lector, consideramos necesario reconocer, de entrada, que quienes compartimos el presente escrito nos declaramos amigos históricos de Joaquín Prats Cuevas (en adelante Ximo, por economía de lenguaje y por no caer en un formalismo impropio de este texto de amigos). Eso significa que, para nosotros, representa una magnífica oportunidad y un gran placer poder afirmar en tribuna pública lo que hace ya mucho tiempo que pensamos de su itinerario intelectual y académico, a lo que añadiremos, en ciertos momentos de la narración, aquellos rasgos relevantes de su personalidad que nos parecen que han podido tener mayor influencia en su quehacer académico. Amistad y admiración que, sin embargo, trataremos esforzadamente de que en las siguientes páginas no deriven en una laudatoria acrítica de su persona y trayectoria. Con esta actitud, estamos convencidos de que honraremos a la más importante de sus propias normas deontológicas en cuanto a la vida intelectual: no faltar a la objetividad en la exposición de los hechos y no maltratar la ecuanimidad en la ponderación de estos.

Comenzaremos afirmando que estamos ante un «híbrido ilustre» entre un valenciano que se siente volver al hogar cuando en Fallas huele la pólvora de una mascletá y un catalán ampurdanés pasado por Barcelona que se refugia en su casa pairal ampurdanesa en un pequeño pueblo, las Olivas, donde nacieron y se criaron su padre y sus abuelos desde el siglo XVII; un valenciano-ampurdanés (o viceversa) que parece querer hacer la síntesis entre ambas condiciones a través de una habilidad paellera de la cual ha dado probadas muestras de maestría a los amigos que esto escriben. Un híbrido ilustre que constatamos que practica,

siempre con suavidad y sin fundamentalismos identitarios, lo mejor de esas dos tradiciones culturales en muchas cosas tan hermanas, aunque es verdad que a veces semeja ser más lo uno que lo otro, de acuerdo con las circunstancias y según él lo considere pertinente.

Es, desde luego, valenciano de nacimiento y de educación, en una familia dedicada a los negocios, con especial relevancia a los referidos a la venta de gasolina, siendo su padre uno de los principales empresarios de la ciudad en tales empresas. Pero también ha asumido el *tarannà* catalán-ampurdanés propio de su familia paterna, una influencia cultural que supo mantenerse viva en tierras valencianas. No hay que descartar, pues, que haya sido precisamente en ese ambiente familiar donde asumió para siempre una cultura empresarial-comercial (dicho como un elogio) que lo ha acompañado en innumerables y fructíferas ocasiones a lo largo de su vida. Una cultura práctica, realista, con un gran sentido de la oportunidad y de la utilidad, siempre puesta en acción ante las decisiones más importantes que ha ido tomando en las múltiples tareas desarrolladas en su polifónico camino profesional.

Fue, en efecto, en la capital del Turia donde transcurrió toda su infancia y adolescencia y donde, en consecuencia, realizó sus estudios de primaria y bachillerato con los escolapios, para, más tarde, cursar la licenciatura de Geografía e Historia en la Universidad Literaria de Valencia. En esa veterana institución trabajó una especial relación con dos grandes historiadores que representaban entonces una reconocida innovación en la historiografía española: Miquel Tarradell, Joan Reglá, Jordi Nadal y Emili Giralt. Dos catalanes que a los pocos años volvieron a su tierra materna, tras haber ejercido una notable influencia en las aulas y en la investigación histórica valencianas. Unas aulas en las que, en aquellos momentos, como pasaba en buena parte de las universidades españolas, se estaba viviendo una época de máxima agitación política, encabezada sobre todo por la izquierda antifranquista, y en el marco envolvente del Mayo del 68, desplazándose a París para seguir las agitaciones del Mayo del 69, que tanta influencia cultural tuvo entre los jóvenes de aquella generación. Ambiente de cambio y efervescencia política del que participó con su militancia en el Sindicato Democrático de Estudiantes. Como en otros muchos casos en aquel periodo, a buen seguro que la creen-

cia en la función social de la historiografía como elemento de crítica al franquismo y al capitalismo debió ser una poderosa arma de seducción en su vocación como historiador y futuro enseñante de la historia.

Licenciado en 1972, pasa a formar parte en condición de becario del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Barcelona, donde elabora su tesis de licenciatura sobre la derecha regional valenciana entre 1931 y 1933, dirigida por Giralt y leída en 1973 con la máxima calificación. Tras una breve estancia en el instituto de enseñanza media valenciano de Nuestra Señora de Monte Sión, el hecho trascendental en su vida académica y en su proyecto vital se produjo al aprobar, en 1975, tras dos años de preparación junto a su amigo Javier Paniagua, las oposiciones a catedrático de enseñanza media e incorporarse inmediatamente al Instituto Eugeni d'Ors, situado en la populosa y abigarrada ciudad catalana de Badalona, siendo pronto el director de un gran centro (más de 100 profesores), con solo 26 años. Tras menos de un año de preparación junto a sus amigos Javier Paniagua y José Emilio Castelló. Una ciudad que por aquel entonces ya estaba repleta de inmigrantes de diversos lugares de España, gentes trabajadoras que en medio del desarrollismo económico español empezaban a construir sus hogares con mayor holgura, a tener un lugar al sol en la sociedad catalana, aunque fuera, en la mayoría de las ocasiones, en condición subordinada. Gentes que, procediendo de una España generalmente pobre y con muchas limitaciones de acceso a la enseñanza y a la cultura, valoraban de manera muy especial que sus hijos tuvieran una mejor educación que les posibilitase obtener un buen empleo y, así, poder ascender en la escala social.

De este modo, en Badalona Ximo pasaba de recibir la docencia y de sus primeros escaños investigadores a ser quien tuviera la responsabilidad de impartirla en aulas de adolescentes y en medio de la compañía de un claustro de profesores jóvenes que veían culminadas sus licenciaturas con un puesto de trabajo en unos años en los que la demografía se mostraba generosa y, en consecuencia, permitía (exigía) la contratación de muchos recién licenciados para hacer frente a las nuevas hornadas de estudiantes de secundaria. No es de extrañar que, en la actualidad, sean numerosos los licenciados en historia, geografía o historia del arte que miran con envidia y añoranza aquellos tiempos de bonanza contractual.

En esos años es más que probable que ya estuviera en activo buena parte del Ximo que después hemos conocido todos. El personaje docente, investigador, innovador y gestor protagonista de una vida académica que, a su vez, ha sido el eje vertebrador de su actividad política y de su proyecto de vida en general. En cualquier caso, no cuesta conjeturar que su llegada al instituto como catedrático, a una edad escandalosamente joven para los actuales momentos, le permitiera comprobar cuál era el estado que entonces tenía la enseñanza de la historia y empezar a poner en su cabeza algunas ideas para mejorarla. Una enseñanza de la historia que entonces era esencialmente ejercida a través de la clase magistral y con objetivos memorísticos, en una sociedad española que estaba cambiando de forma muy rápida. Una sociedad que cada vez más exigía que la trasmisión del pasado no fuera la espuria función política de consolidar el régimen franquista a través de una determinada visión del pretérito hispano centrada en ensalzar las virtudes de la raza mostradas en la creación de un imperio, la gloriosa cruzada como vigías de Occidente contra rojos y masones, y los beneficiosos postulados de la Iglesia católica presidiendo la vida social española.

En realidad, eran años en los que la renovación de la sociedad debía hacerse desde muchos frentes de actuación. Y nuestro común amigo encontró uno que era natural a su carácter, a sus inquietudes del momento y al oficio elegido: la renovación de la enseñanza de la historia en secundaria. Un camino que comenzó liderando un variado grupo de bisoños y motivados compañeros de viaje empeñados en un esfuerzo colectivo, sostenido y pertinaz por renovar la difusión de la historia en la educación y en la sociedad. Fueron años pioneros presididos por experiencias de renovación didáctica que tuvieron como bandera los recordados proyectos de Alemania 75, primero, e Historia 13-16, después. Unos movimientos de innovación que fueron progresivamente asumidos por las generaciones de profesores de instituto más jóvenes y estimulados, y que suponían un aire fresco en la concepción de la enseñanza de la historia, más acorde con las innovaciones historiográficas que se estaban produciendo a través de un marxismo renovado, no escolástico ni dogmático, y de una escuela de los *Annales* que proponía la difícil pero ilusionante construcción de una *historia total* más tarde desarrollada por Pierre Vilar en su concepto de *historia integradora*.

No creemos errar demasiado si decimos que la vocación central de Ximo ha sido y es renovar la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos, con preferencia por la secundaria, mas sin descuidar la universitaria. Para ello, varios han sido los caminos recorridos, algunos en solitario y los más de ellos en buena y fecunda compañía, dado que siempre ha sido persona propensa a trabajar en equipo. Un camino largo no exento de dificultades, de algunos episodios de cierto desasosiego académico, pero siempre imbuido de un optimismo propio de su personalidad (no exento de una pizca de escepticismo ontológico), que, sumado a su optimismo intelectual proveniente de la razón ilustrada, le ha permitido llegar a convertirse, con el asentimiento general, en uno de los promotores más relevantes y reconocidos de la didáctica de la historia en España y en tierras americanas (en alguno de aquellos países es un gran referente), así como en uno de nuestros máximos representantes en la materia en los diversos foros internacionales.

Desde el primer momento, Ximo ha sabido aunar práctica con teoría. Aunque nos inclinamos a pensar, en este caso, que primero fue la comprobación empírica de lo existente en las aulas de secundaria, después la crítica de los elementos disfuncionales y, a continuación, las apuestas alternativas de cómo enseñar la historia, sustentándose en diversos presupuestos teóricos y metodológicos. A partir de ahí, teoría y práctica han ido alimentándose dialécticamente para ir mejorando las propuestas concretas que en multitud de facetas ha desarrollado en su dilatada y fecunda carrera. De hecho, un elemento central en su trayectoria ha sido el de saber combinar con gran inteligencia práctica distintas estrategias y diversas tácticas para innovar la enseñanza de la historia en España, manteniendo siempre también una actitud renovadora ante sus propias propuestas educativas.

Con un marcado sentido de obra globalizadora en que las partes se han alimentado recíprocamente, ha publicado más de un centenar de artículos en revistas científicas y más de ochenta libros o capítulos de libros. Ha escrito y coordinado la publicación de 75 libros de texto y de materiales escolares (siendo, en este sentido, un reconocido líder de ventas), ha participado en la dirección de revistas para el debate didáctico (*Iber*, *Aula de Historia Social*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*), ha editado decenas de libros para la divulgación de la historia entre los universita-

rios (Anaya, 110 títulos) o de investigación educativa (Milenio, 34 títulos). Ha informado en diversas agencias de evaluación y acreditación nacionales y extranjeras (ANECA, OEL, Banco Mundial, OCDE), y ha organizado congresos internacionales, ha asesorado a diversas entidades educativas y universidades y ha formado parte del consejo editorial de catorce revistas científicas. Ha publicado decenas de artículos en la prensa periódica, ha asumido responsabilidades políticas, ha aconsejado a distintos gobiernos y organismos internacionales y, finalmente, se ha convertido en un verdadero pionero en la creación de una comunidad científica española en didáctica de las ciencias sociales.

Es bien cierto que toda esta pluralidad de tareas dirigidas al mismo objetivo de renovar la enseñanza de la historia, buscando que, además, tuvieran sinergia entre ellas, ha requerido de una gran tenacidad y de una gran habilidad organizativa para ir conduciéndolas a buen puerto. Pero nos parece justo y necesario poner de relieve que, cuando empezó su andadura en Barcelona como catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en 1995, el gremio de didactas de las ciencias sociales contaba para toda España con solo cuatro titulares y algún profesorado proveniente de las antiguas escuelas de Magisterio. Lo cual ha supuesto la gran responsabilidad de proceder a la creación de una nueva área de conocimiento universitaria mediante el esfuerzo ímprobo de dirigir, hasta el momento, 21 tesis doctorales, comandar 19 proyectos de investigación financiados y participar en otros 7, liderar un grupo de investigación financiado desde el año 2002 (DHIGECS) y una red incentivadora de la investigación educativa con varias universidades (XIRE), crear la página web Histodidáctica, dedicada a divulgar las investigaciones educativas, con más de un millón doscientas mil visitas en fechas recientes, encabezar diversos programas de doctorado durante veinte años, organizar la única base de datos de tesis doctorales de didáctica de las ciencias sociales, participar en la lectura de más de ochenta tesis doctorales, evaluar el funcionamiento de diversas universidades e instituciones y, finalmente, ayudar al profesorado novel en su tránsito hacia la cada vez más difícil consolidación profesional.

Todas estas labores sabemos los académicos que conllevan un enorme esfuerzo, que requieren de una gran inteligencia emocional y que exigen una afanosa dedicación e implicación personal

con las nuevas generaciones universitarias. Con gran generosidad y capacidad, Ximo ha demostrado atesorar estas virtudes hasta convertirse en eso que ahora parece no estar tan bien visto por las nuevas hornadas de investigadores jóvenes: un maestro para sus discípulos. Esta dedicación no ha sido solo el fruto de una relación espontánea individual con el mundo de los doctorandos, sino que fue concebida también desde el principio como parte esencial de un proyecto académico, consciente y planificado, dedicado a levantar la comunidad universitaria española de didactas en ciencias sociales. Y todo ello, por supuesto, impartiendo la correspondiente docencia universitaria, por la cual ha sentido, sin duda, una clara vocación capaz de levantar, a su vez, la inclinación investigadora de numerosos estudiosos, como puede encontrarse fehaciente testimonio en la presente obra de homenaje. En suma, una ingente, plural, vigorosa y muy fecunda labor de conjunto que le ha valido numerosos reconocimientos, el justo galardón de ser investido doctor *honoris causa* por la Universidad de Murcia en 2016 y, poco después, Medalla al mérito académico en la Universidad Nacional de Milagro (Ecuador) y más recientemente el homenaje y máximo galardón de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Ahora bien, esta oceánica tarea ha tenido siempre como antecala dos premisas fundamentales: una de carácter axiológico y político y la otra de naturaleza epistemológica. Digamos sobre la primera que Ximo ha visto en la historia y en su enseñanza una necesaria e ineludible materia intelectual dirigida a mejorar la sociedad en la que vivimos. En este sentido, no admite ningún escepticismo moral sobre la necesidad y la virtud de enseñar la historia como *magistra vitae* en la medida en que sirve para comprender críticamente el mundo que nos rodea a partir de conocer y explicar el funcionamiento y cambio de los sistemas sociales que se han sucedido en los distintos tiempos y diferentes espacios de la biografía de la Humanidad. El veterano y fructífero lema de Vilar de: «Aprender a pensar históricamente el presente» ha sido para Ximo un punto de referencia fundamental en su visión de para qué y de cómo enseñar la historia. Tareas que jamás ha concebido como un fin en sí mismas, sino como un mecanismo para el bienestar y el progreso de la ciudadanía. Y también como parte de su propio compromiso moral con el futuro de la sociedad.

Y digamos sobre la segunda que, para el correcto enseñar del pasado, ha creído siempre en la imperiosa necesidad de efectuar una doble reflexión epistemológica sobre la tarea de historiar y también sobre la didáctica como disciplina encargada de asegurar su adecuada divulgación. Ha sido en este preciso sentido cuando se ha exigido y ha exigido a su comunidad científica de didactas no obviar el debate sustancial sobre su cientificidad, porque en ese combate se libraba la credibilidad de la historiografía y la didáctica ante las demás disciplinas científicas y ante la sociedad. En esa insistente petición de buscar críticamente la base científica de su actividad (por tanto, sin concesiones narcisistas para ninguna de las dos disciplinas), resulta evidente que su primera fuente de inspiración ha provenido del reputado e influyente filósofo de la ciencia argentino Mario Bunge. Un personaje, dicho sea de paso, cuyas aportaciones han supuesto un punto de anclaje al que se han sumado numerosos científicos sociales como una tabla de salvación en la defensa de sus disciplinas de lo social ante aquellas otras dedicadas a estudiar la naturaleza física o biológica, que, con algo de soberbia en ocasiones, no siempre resultan amables con quienes nos dedicamos al análisis comprensivo del comportamiento humano en sociedad.

En el caso de la historiografía, Ximo ha escuchado con atención las críticas de los últimos años frente a los paradigmas dominantes tras la Segunda Guerra Mundial, encabezadas por el posmodernismo, el constructivismo social y sus derivados. Ha escuchado con atención las aportaciones de las nuevas tendencias en historia social, cultural y política considerando que, sin duda, han ensanchado los horizontes del historiar. Ha escuchado unas y otras voces y ha sacado algunas lecciones útiles para sus objetivos didácticos. Pero el hecho de atenderlas no ha impedido que se reafirme con militante rotundidad en que las sociedades pretéritas es posible conocerlas objetivamente y comprenderlas racionalmente utilizando la estrategia general de la ciencia y acomodando las tácticas heurísticas a la materia fáctica que proporcionan los vestigios del pasado con los que elabora su conocimiento el historiador. O, dicho de otro modo: ha sustentado su labor profesional en el lema vilariano de que «la historiografía no es una ciencia fría, pero es una ciencia».

En ese sentido, consideramos necesario destacar sintéticamente

te lo que, a nuestro entender, es el núcleo principal de su posición respecto al estatus epistemológico de la tarea de historiar.

Primero: no aceptar ningún escepticismo sobre la posibilidad de analizar científicamente lo social en pie de igualdad con otras ciencias fácticas que estudian los hechos y fenómenos de la naturaleza. Tener algunos problemas heurísticos propios del estudio de lo social no anula la posibilidad racional de conseguir un conocimiento objetivo de las sociedades pasadas. No olvidemos, por lo demás, que todas las disciplinas científicas se enfrentan a sus propios problemas epistemológicos, según sea la naturaleza de los hechos de que se ocupen. Para Ximo, siguiendo la tradición de la modernidad inspirada en los preceptos ilustrados, en el obrador del historiador puede y debe habitar la ciencia.

Segundo, la concepción de la ciencia a la que se adhiere es la definida por Bunge: es *conocimiento científico* lo que está elaborado con el método científico universalmente aceptado, sabiendo que los resultados de este son siempre perfectibles, bien al conocer nuevos hechos, bien al disponer de nuevas tecnologías, bien al adoptar nuevas perspectivas teóricas. Por eso, piensa que, como cualquier ciencia, la historiografía debe verse a sí misma siempre en una continua revisión de sus aportaciones y en una constante construcción como disciplina, mostrando, con ello, el carácter dinámico y no estático del conocimiento histórico. Además, debe verse practicando el necesario rechazo a todo tipo de reduccionismo o de determinismo en el análisis de la condición humana en sociedad. Como cualquier saber científico de la realidad, para Ximo el conocimiento histórico es un proceso en construcción de la mano de una comunidad científica constantemente verificadora.

Tercero: es, en efecto, la comunidad científica de historiadores, como cualquier otra, la que progresivamente valida los mejores saberes sobre los hechos sociales retrospectivos conseguidos en función de la capacidad empírica de demostrar las interpretaciones elaboradas. Eso exige una preocupación deontológica básica por parte de los miembros de la comunidad, consistente en una permanente reflexión epistemológica acerca de las formas de conseguir conocimiento del pasado, una tarea que no puede dejarse únicamente en manos de los filósofos de la ciencia, sino que, en opinión de Ximo, ha de ser practicada por los

propios historiadores e incorporarse a los planes de estudio de los estudiantes universitarios de historia.

Cuarto: eso supone que la ciencia histórica no remite a lo ideográfico que solo describe hechos, sino que debe y puede construir conocimiento nomotético que, por la vía comparativa, permite señalar y explicar las regularidades existentes en el funcionamiento y cambio de los sistemas sociales concebidos estos últimos como una totalidad analizable y comprensible en sus múltiples interrelaciones y permanentes cambios. En este sentido, para Ximo, el método comparativo entre sociedades y tiempos resulta de vital importancia para el establecimiento de «leyes históricas», que no deben ser entendidas como verdades inmutables, sino como las mejores hipótesis comprobadas en un determinado momento por la comunidad historiográfica acerca de una problemática concreta.

Quinto: la realidad pasada ha existido fácticamente y es posible dedicarse racionalmente a su análisis y comprensión, por lo cual Ximo se opone frontalmente a la idea central de los posmodernismos de que toda realidad es textual y que, por consiguiente, todo conocimiento sobre ella es inexorablemente subjetivo, una narración personal del sujeto que escribe. Frente al subjetivismo, siempre ha opuesto la posibilidad de un conocimiento objetivo que puede ser compartido por seres humanos de diversas procedencias sociales y tradiciones culturales a partir de una rigurosa heurística en la comprobación empírica de las afirmaciones racionalmente establecidas. O, dicho de otra forma: el historiador no está genéticamente imposibilitado para apartar de manera consciente de sus investigaciones su axiología, su ideología o sus posiciones políticas.

Y sexto: si todo lo anterior no se acepta, Ximo piensa que entonces se pasa a considerar a la historiografía como una parte más de la literatura, perdiendo con ello la credibilidad social que otorga saberse bajo el estatuto de cientificidad a la hora de elaborar conocimiento de lo social, primero, y comunicarlo mediante la enseñanza, después. Para nuestro común amigo, el historiador debe y puede analizar el pasado social en el silencio de las pasiones de clase, de etnia, de religión o nación. Puede hacerlo y deontológicamente debe realizarlo, porque, de lo contrario, no podrá ser considerado un científico social que forme parte de la ciencia moderna.

De manera muy resumida, esta nos parece que es la concep-

ción básica que tiene de la naturaleza del oficio de historiar. Algo que pensamos que puede comprobarse en su propia trayectoria como historiador modernista. Y, muy particularmente, puede verificarse en su investigación acerca de la instauración de la Universidad de Cervera a principios del siglo XVIII.

Es evidente que no es este el lugar para hacer una disección pormenorizada de la obra. Pero, a los efectos de la presente aportación sobre su proceder y trayectoria intelectual, pensamos que sí que cabe hacer algunas someras reflexiones. Cuando abordó el tema en varios artículos y en su libro *La Universitat de Cervera i el reformisme borbònic*, publicado en 1993, la cuestión cervariense había merecido ya la atención de numerosos historiadores. En unos casos se habían formado laudatorias interpretaciones afines a la tarea de la Compañía de Jesús. En otros, en cambio, aparecían ponderaciones que, estando muy vinculadas a posiciones historiográficas proaustriacistas, adoptaban una perspectiva más bien negativa sobre la entidad, a la que consideraban intrínsecamente inválida por su proceder proborbónico. Sin duda, Ximo conocía bien la trascendencia que la cuestión tenía para entender la historia cultural y política de Cataluña, y conocía igualmente los tópicos que sobre su fundación y tarea se habían dispersado. Lo sabía tan bien que no podemos descartar que eso fuese un gran incentivo para escoger este controvertido asunto como su tesis doctoral, dirigida por Ricardo García Cárcel y defendida en 1987 en el marco del Estudi General de Lleida, perteneciente a la Universidad de Barcelona.

Pues bien, lo que interesa a los efectos de estas páginas es que supo lidiar con una historiografía muy ideologizada, a la que se enfrentó con el infalible recurso de sumergirse en la consulta de nuevos fondos archivísticos que, a la postre, le permitieron formular una serie de desmitificaciones bien documentadas y, lógicamente armadas, sin importarle que una parte de la sociedad intelectual y política del nacionalismo catalán y/o afín a los jesuitas no estuviera dispuesta a escuchar determinadas afirmaciones. Cosas, por ejemplo, como que la creación de la Universidad no fue solo un acto punitivo de los Borbones frente a la austriacista Universidad de Barcelona, sino también una meditada decisión que trataba de revertir el largo deterioro de la vida universitaria catalana (y española, valga decir también) mediante una política reformadora y regalista propia de los tiempos que desea-

ba alcanzar una racionalización de esta, aquello que precisamente no se había conseguido hasta entonces en el ámbito castellano. O bien que igualmente en su creación y funcionamiento intervino el interés de los jesuitas defensores de las tesis suaristas por controlar la vida universitaria catalana después de haber sido marginados anteriormente por los dominicos que abogaban por el tomismo. O que, pese a la oposición de la Iglesia en los primeros años por temor de la jerarquía a perder su control, la Universidad dispuso del mayor número de alumnos entre las españolas y supuso una experiencia modernizadora por el hecho novedoso de estar sus estudios bajo la potestad de una Corona reformadora. O que, viviendo a lo largo del siglo parecidas circunstancias y limitaciones que el resto de las universidades hispanas, su momento de mayor renovación tuvo lugar, precisamente, al producirse en 1767 la expulsión de los jesuitas, quienes hasta entonces habían practicado una política poco propicia al ambiente de reformismo que se vivía en la Corte y habían efectuado una inteligente defensa del escolasticismo clásico, opuesto al cartesianismo y al hobbesianismo. O, finalmente, que, pese al manifiesto borbonismo de sus principales intelectuales y dirigentes, estos fueron capaces de combinar esta filiación con una defensa de la catalanidad entendida en un sentido, sobre todo, conservador y cristiano.

Ante una cuestión de gran significación histórica y no menor presión ideológica, en la que se mezclan asuntos tan sensibles como la historia de los jesuitas en Cataluña, las políticas borbónicas en el Principado o el alcance del reformismo en cuestiones intelectuales, ante un tema en el que los tópicos interesados habían presidido buena parte de la literatura histórica, Ximo supo mantener el pulso de su independencia como investigador practicando una historiografía presidida por los cánones imprescindibles de una adecuada heurística y buscando explicaciones objetivas y ecuanímes de la creación y actividad de una institución universitaria en tiempos de absolutismo reformista. Al margen de que se pueda discutir tal o cual interpretación, como es lógico en el mundo de la ciencia, lo que queda patente en su investigación es el rechazo al ideologismo a partir de la utilización del método científico para la explicación de la historia de la Universidad de Cervera durante el Setecientos.

El conocimiento histórico ofrecido por este tipo de historio-

grafía capacitada por los criterios básicos de la cientificidad es el que Ximo piensa que está autorizado y es socialmente conveniente para ser trasladado a la ciudadanía en cualquiera de las formas y lugares que se consideren más eficaces y pertinentes. Uno de ellos, de gran transcendencia en la formación de la conciencia política individual y colectiva, es el tradicional escenario de las aulas en los distintos niveles de enseñanza. Una tarea educativa de lo histórico que, en su opinión, también deben ejercer los propios historiadores en colaboración íntima y estrecha con los responsables directos de la docencia al margen de que estos últimos practiquen o no el historiar.

Dada la intrínseca condición social de lo humano, sabemos la importancia que tiene el transmitir el conocimiento del pasado a las generaciones del presente para pensar sus sociedades y sus futuros. Y en esa tarea no basta con que el conocimiento que se ofrece goce de todos los avales de la ciencia moderna, sino que es necesario, también, que esa misma ciencia avale la forma y manera en que se transmiten. Es justamente a ese objetivo central al que nuestro amigo ha dedicado la mayor parte de su vida profesional: a reflexionar y a proponer métodos de enseñanza adecuados para que el conocimiento histórico llene con rigor las alforjas intelectuales de la ciudadanía, con el objetivo de que sea capaz de proponer caminos de futuro que estén cimentados en un saber científico sobre cómo opera la condición humana en sociedad. Es decir, la conjunta necesidad de practicar una adecuada didáctica en la enseñanza de la historia y de combatir los malos usos sociales del conocimiento histórico. Por eso, para él siempre ha sido tan importante la existencia de un matrimonio bien avenido entre la calidad del contenido de lo que se enseña y la calidad del continente de cómo se enseña. Aún más, tiene como uno de sus preceptos favoritos que el método historiográfico que se defiende influye directamente en la forma en que debe ser impartida la historia en las aulas. En otras palabras, que una determinada forma de historiar tiene una efectiva conexión con la manera de enseñar.

Así pues, no se trata solo de articular estrategias pedagógicas para hacer más comprensiva la historia a los alumnos, sino de establecerlas a partir de una determinada concepción del oficio de historiar. Léase: no una historia que se presenta a los alumnos como definitiva y para memorizar, sino una historia que se les

ofrece siempre abierta y en permanente perfección, al igual que lo son los métodos y los resultados de la ciencia historiográfica que produce el conocimiento histórico. Una historia que aquellos aprenden mientras también hacen de científicos sociales (o sea, de historiadores) que problematizan la realidad social retrospectiva hasta comprenderla, en lugar de memorizar lo que ni siquiera entienden y que, con frecuencia, se les convierte en una especie de «literatura» que para ellos no deja de ser en parte de ficción, muchas veces conceptualmente incomprensible y, desde luego, casi siempre aburrida. Y así concebida y enseñada como Ximo propone, la historia debe estar presente con identidad propia dentro de los currículums escolares. Una presencia que desde luego no se garantiza con una especie de unitarias «ciencias sociales» donde, como afirma con acierto, la historia «puede llegar a convertirse en un mero salpimentador de temas aparentemente actuales».

Desde luego, no resulta nada fácil resumir la concepción de la didáctica que ha ido consolidando a lo largo de muchos años. Antes de exponer lo que consideramos sus rasgos esenciales, hemos de recordar que una permanente brega en su vida profesional ha sido conseguir que se considere la didáctica como una ciencia y, por consiguiente, asumir la inexorable necesidad de reflexionar sobre las condiciones epistemológicas de su práctica, tanto en lo referente a las ciencias sociales en general como a la historia en particular. Un constante afán que es público y notorio que en España lo ha convertido en uno de sus pioneros y adalides principales, creando escuela a lo largo de tres décadas con la declarada finalidad de que la didáctica pase de ser una ciencia embrionaria a una ciencia consolidada y autónoma en el marco de las ciencias educativas. La didáctica como una disciplina que él mismo definió como:

[...] un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar.

Es decir, una simbiosis entre una ciencia histórica ya consolidada con una comunidad científica amplia y experimentada, y

una ciencia de la didáctica en fase de progresiva consolidación que está formando en España su propia comunidad científica, de la cual, todos estamos de acuerdo, Ximo es uno de sus líderes más reconocidos y combativos.

Desde sus primeros escauceos teórico-prácticos (o viceversa) por mejorar las formas de enseñar la historia, nuestro común amigo ha insistido con perseverancia en una estrategia que consiste en transformar el aula en un laboratorio en el que los alumnos deben convertirse en protagonistas activos, y no en meros receptores pasivos del magisterio de los profesores. Han de convertirse en aprendices de historiadores (léase, por extensión, en científicos sociales) como si en cierta manera ejercieran dicho oficio. O sea, pensando el pasado social de manera crítica a través de la pregunta, la indagación, la hipótesis, el análisis y la señalización de los hechos a estudiar, y buscando la comprobación empírica para sustentar explicaciones racionales de los fenómenos sociales que han de ser siempre debidamente contextualizados, a fin de evitar ucronías y anacronismos. Y su táctica más querida ha sido la de reclamar la construcción de unidades didácticas pensadas para cada circunstancia y ciclo escolar y presididas en su elaboración y aplicación por el método científico. Todo ello sin olvidar, claro, que, para comprender una materia como es la historia, no hay que abandonar nunca el conocimiento básico de sus contenidos fácticos, porque se trata específicamente de aprender acerca de los acontecimientos del pasado de las sociedades y no acerca de cualquier otra materia.

En cualquier caso, lo que resulta fundamental en la concepción didáctica de Ximo es que se desea soslayar la tradicional enseñanza de la mera transmisión de información que ofrece una serie de saberes cerrados e incuestionables que tienen que memorizarse, mutándola por el conocimiento de lo histórico hacia un proceso siempre abierto a la crítica y a la perfección con la participación del alumnado en la construcción de sus propias concepciones del pasado. En suma, la historia enseñada no es una historia de conocimientos definitivos propia del positivismo, sino un proceso de aprendizaje sobre un conocimiento de lo histórico que hay que edificar, lo cual se adecua mucho mejor a la naturaleza de la historiografía como disciplina en permanente construcción en cuanto a sus métodos y a los saberes que produce.

Pero su empeño en la constante renovación de la didáctica de

la historia no es una mera cuestión de tecnología pedagógica (que, desde luego, aprecia como una tarea imprescindible), sino que la considera una empresa socialmente fundamental, porque defiende que la materia de la historia es una estricta necesidad en el proceso de transmitir la idea de ciudadanía desde la más temprana edad. Y así lo propugna por razones que a lo largo de sus escritos aparecen reiteradamente nucleadas alrededor de una idea central: el conocimiento científico del pasado aumenta la capacidad de análisis crítico sobre la realidad, ayudando a crear un ciudadano libre, responsable y constructivo. Un ciudadano que, a través del saber histórico, puede desarrollar lo mejor de sus cualidades intelectuales de cara a entender la complejidad de los problemas sociales, estudiar la causalidad y sus consecuencias, analizar las semejanzas y diferencias de las diversas sociedades y su evolución en el tiempo, entender el funcionamiento ordinario y los cambios sustanciales en los sistemas sociales, encontrar un instrumento para un análisis más riguroso de lo social y lo político de su presente, y, por último, estimular la sensibilidad por el compromiso público ante las problemáticas de su tiempo. Esto es, aprender a pensar históricamente el presente para incrementar el sentido de la responsabilidad individual y colectiva ante el futuro de la Humanidad y del planeta. Si es pertinente que en la educación se fomenten las competencias profesionales del alumnado, para Ximo no es menos evidente la necesidad, acaso prioritaria, de hacer lo propio con aquellas herramientas que debe tener como ciudadano. Un ciudadano que, en algunos casos, se pondrá al frente de una tarea de gran responsabilidad social: enseñar historia.

Todo lo antecedente significa, insistimos, que la didáctica no es para él únicamente una cuestión de técnicas y métodos. La mejora de estos es, sin duda, una condición necesaria para el buen enseñar de la historia, pero no es suficiente. Hay una deontología profesional del docente que es previa a las metodologías y las tecnologías educativas. Es la misma que el Ximo historiador ha establecido en su coriáceo combate frente los malos usos de la historia personificados por el anacronismo, el teleologismo, el presentismo, la mitología y el ideologismo. Esencialmente, se trata de no buscar de manera torticera el conocimiento del pasado en función de las necesidades ideológicas del presente, no crear y recrear mitos sustitutivos del verdadero saber histórico, no leer el pasado anacrónicamente con criterios axiológicos de

cada actualidad, no situar el conocimiento del pretérito en función del modelo de sociedad que cada cual aspira a construir, no confundir «memoria» con «historia», no poner los saberes historiográficos al servicio de ninguna ideología de clase o de ningún nacionalismo con la intencionalidad de confirmar por la vía histórica su irreductible «bondad» moral y su «inexorable» necesidad social. Y todavía más: no enseñar la historia como parte de un proceso teleológico justificativo de nuestro presente, una tentación muy activa tanto entre algunos enseñantes como entre muchos políticos a la hora de fijar los criterios y contenidos de la enseñanza curricular oficial.

Por eso, también ha entablado una contienda a favor de los principios deontológicos del enseñante de historia (y de ciencias sociales en general) que dictan que no hay peor comportamiento ético en su oficio que practicar el adoctrinamiento, sea este consciente o inconsciente, sobre el alumnado. Un adoctrinamiento religioso, étnico, de clase social o nacionalista, consistente, en cualquier caso, en utilizar el pasado histórico para crear una imagen del pretérito que concuerde con las ideas que el docente considera las más adecuadas para el futuro de su sociedad presente. Un adoctrinamiento basado en una narrativa histórica casi siempre agravada y victimista, maniquea y simplista, de carácter identitario y localista, que practica el diferencialismo como explicación última de la historia local, regional o nacional, y en la cual nunca caben los hechos comunes o inclusivos, ni tampoco la inmensa complejidad que sabemos que atesora la vida social. O también utilizando con frecuencia propuestas contrafactuales dirigidas desde los intereses ideológicos, señalando lo que pudo haber sido y no fue por «culpa» de unos «responsables», que suelen ser aquellos que no permitieron que triunfara lo que debería haber triunfado en el decurso de la historia según la axiología o las ideas políticas del que escribe o enseña la materia histórica. «Responsables» exógenos a la propia comunidad, con la colaboración interna de algunos «traidores». Todo ello dedicado a crear una historia local, regional o nacional que tiene tendencia a basarse en una supuesta «excepcionalidad» que, sin mayores matices, otorga derechos morales históricos al pueblo o comunidad correspondiente. En suma, un proceder educativo dedicado a que el alumno haga una determinada lectura «moral» del pasado dirigida desde determinados intereses del presente.

Si Ximo combatió en su momento el nacionalismo franquista que intentaba demostrar el carácter elegido del pueblo español y pregonaba la necesidad de ser un cruzado ante la decadencia de los valores de Occidente, ha continuado por la misma senda frente a las renovadas actitudes de los nacionalismos actuales de todo tipo y lugar. Con especial vigilancia hacia el nacionalismo catalán, que durante décadas ha sido hegemónico en la vertiente cultural y educativa de la sociedad catalana, y del actual nacionalismo español más radical, empeñado en una actitud revisionista del pasado cargada de ideología conservadora. Unos nacionalismos que desean legitimarse con el pasado a través de la historia enseñada y que, además, tratan con fruición de que ese pretérito, a menudo imaginario y mítico, que desean establecer como pensamiento único incuestionable no deje nunca de estar presente en la memoria sentimental y política de los ciudadanos. Convirtiendo, de hecho, la materia histórica en una especie de tribunal moral retrospectivo sin contextualización ni deseos de objetividad. Una aspiración, esta última, que cada vez más es negada de raíz por los relativistas como una forma en realidad de validar su propia interpretación del pasado que, como quiera que todo es inexorablemente subjetivo, resulta entonces tan válida como cualquier otra. O sea: la enseñanza de la historia al servicio de la ideología nacionalista empeñada en conseguir la hegemonía moral, intelectual y política en su sociedad.

En realidad, pensamos que la apuesta historiográfica y didáctica de Ximo está sustentada en una idea central: el ciudadano no puede estar sometido únicamente a la lógica del mercado como un «capital humano» que solo vale por la habilitación profesional que atesora y por su grado de docilidad social respecto a la situación de su presente. Su concepto ontológico de *ciudadanía* contempla la capacitación libre y crítica de un ciudadano que, para serlo, precisa y tiene derecho a disponer de una versión objetiva del pasado, y por eso los historiadores tienen como su principal meta la búsqueda de la mayor cantidad de verdad histórica posible liberando esta de toda ideología étnica, supremacista, patriarcal o clasista. El conocimiento histórico no lo piensa nuestro común amigo como un producto político para el narcisismo colectivo, sino como un producto intelectual para la mejora de la vida de los ciudadanos presentes y futuros. Esa es para él la máxima utilidad de investigar y enseñar el pasado. Por

esa razón, como anunciamos anteriormente, ha defendido siempre la idea pedagógica básica de que el conocimiento histórico no puede ser diluido en los planes de estudio de la secundaria en una especie de «ciencia social educativa» que no representa más que una amalgama sincrética del conjunto de las ciencias sociales. Y, en ese noble y necesario empeño de individualizar la enseñanza de la historia en la educación de las futuras generaciones de españoles, queremos decirle que, desde luego, nunca estará solo. Cuando menos, quienes firmamos este escrito seguiremos estando siempre en esa misma porfía, porque la consideramos civilizatoria.

Ahora bien, dada la activísima personalidad de nuestro personaje, en su fecunda y variada trayectoria no podía faltar su compromiso con la gestión académica y política. Repasando su biografía, resulta a todas luces evidente que pronto tuvo una clara conciencia de que debía participar en la gestión académica y en la vida institucional política como parte de su dedicación a la renovación de la enseñanza en general y de la historia en particular. Estamos convencidos de que eso nunca ha sido para él ningún sacrificio. Más bien ha resultado una obligación moral, asumida con gran ilusión y determinación. Su carácter inquieto, renovador y emprendedor lo ha conducido sin mayores dificultades a esos ámbitos de gestión universitaria y política como una forma «natural» de compromiso con lo público, entendido como el bien común.

Ximo ha sabido siempre que la renovación educativa se dilucidaba en el aula, en la investigación y en los proyectos de innovación, pero también se decidía en el ámbito de la gestión y de la política. Desde que empezó siendo director de instituto hasta su presidencia del Ateneu Universitari de la Universidad de Barcelona, numerosas han sido las responsabilidades que ha ocupado y que pueden leerse con detalle en su currículum. Sin afán de exhaustividad, en el ámbito académico citemos su comisión de servicios en el ICE de la Universidad de Barcelona, dirigido por Miquel Siguán, para dedicarse a cuestiones de formación del profesorado, donde tomó diversas iniciativas de renovación didáctica; su vicepresidencia en el Estudi General de Lleida, donde introdujo en el Plan de Estudios de la Facultad de Letras la asignatura Didáctica de la Historia; su revitalizadora dirección del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, o su activa

vicepresidencia de la División VI de la Universidad de Barcelona. Además, ha sido presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña y del Centre for European Education in Spain, vinculado a la Unión Europea. Y no menos necesario resulta resaltar su compromiso con los docentes de secundaria, siendo vicepresidente de la Asociación Española de Profesorado de Geografía e Historia durante cinco años.

En el ámbito político, cabe recordar su fecunda tarea al frente de los Servicios Territoriales de Educación de la Generalitat de Cataluña en los primeros años de su formación, su paso por la Secretaría General de Universidades, con el consejero Joan Manuel del Pozo, cuando las universidades catalanas alcanzaron su máxima cuota de financiación, o su presidencia de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Catalán (AQU) durante un quinquenio, siendo entonces valorada como una de las mejores de Europa, junto con la británica. En el ámbito estatal tuvo la gran oportunidad de vivir la experiencia de ser nombrado subdirector general de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia en tiempos del ministro Javier Solana, lo cual le permitió, durante cinco años de fecunda estancia madrileña, atesorar una extensa mirada sobre la preparación de los docentes de la secundaria española y articular diversos planes para su mejora. Por último, como reconocimiento de su prestigio internacional, hay que recordar que en Ecuador ha sido miembro de la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación y director del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, con más de dos mil quinientos estudiantes en sus dos ediciones.

Lo que pensamos que resulta más pertinente destacar de esta larga nómina de responsabilidades son tres cuestiones principales. La primera es que su implicación ora en la gestión académica ora en la política es una constante en su trayectoria vital. Estamos persuadidos de que dicha realidad toma causa en una razón que define su propio *ethos* ético: no permanecer moralmente impasible ante las problemáticas de la realidad social. Necesita, como sustancia de su propio estar en sociedad, comprometerse a participar en ella para transformarla. Desde temprano ha asumido el sentido de la responsabilidad social, derivada de los preceptos kantianos, que reza que la vida comunitaria se puede mejorar con la suma de estudio y de acción política. Y a ello le añe-

dimos lo siguiente: su impenitente curiosidad, uno de los principales rasgos de su personalidad, siempre le lleva a explorar nuevos retos y nuevos caminos que le aporten vida a su vida.

La segunda cuestión es que siempre ha sabido ejercer los cargos con una sabia combinación entre teoría y práctica. Ambas mediadas por un gran sentido del realismo, que le dicta que lo único que en política no se puede hacer es creer en quimeras, porque, entonces, se apuesta directamente por hacer el ridículo cuando la realidad acaba poniéndote en evidencia. Siempre ha sido un actuante pragmático a partir, eso sí, de una idea general de los objetivos que deseaba y debía alcanzar. Nunca ha sido un visionario, sino un reformador posibilista al estilo de sus admirados ilustrados del Siglo de las Luces.

Y la tercera cuestión es que, sin perder nunca el liderazgo de los cargos o de los equipos de investigación o innovación, ha sabido crear magníficos ambientes de trabajo con las directrices oportunas y las delegaciones necesarias para que todos se sintieran parte fundamental del proyecto político o académico en que participaban. Su mano elegante y cooperativa ha propiciado que los compañeros de tarea se convirtieran en muchas ocasiones en amigos, mostrando, de este modo, uno de sus rasgos personales más apreciables: su capacidad de crear y sostener en el tiempo una madeja de amistades que lo son también entre ellos, como bien demuestra la firma de esta aportación. Su carácter afable, inclinado al consenso, y su actitud de fino diplomático seguro que han tenido en ello mucha responsabilidad. Y no menos su avispada intuición y su fino sentido del humor.

Finalizamos volviendo al principio de este escrito. Después de arduas y sostenidas polémicas filosóficas y científicas, parece que podemos afirmar que los individuos disponen de libre albedrío para crear las realidades sociales que, a su vez, condicionan sus tomas de decisión acerca del proyecto de vida que desean o pueden realizar. Como hijo primogénito, Joaquín Prats Cuevas podría haberse quedado a cargo del negocio familiar y no haberse matriculado en Historia en la Universidad; podría haberse quedado en la imprescindible profesión de profesor de enseñanza media y no haber accedido a la vida universitaria ni hacerse doctor y catedrático; podría haber sido un excelente profesor de instituto sin mayor necesidad de intentar renovar la enseñanza de la historia; y podría haberse dedicado a este último loable

empeño sin pretender cambiar las cosas desde la gestión y la política.

Pero quienes lo conocemos desde hace décadas sabemos que eso era imposible, que su enorme vitalidad le pedía una polifónica acción de vida. Su carácter y sus personalidades no le han permitido la resignación, la inmovilidad ni la apatía intelectual o vivencial, y por ahora apreciamos que ambos siguen empeñados en sus mismos trece. Ante todo, Ximo es alguien para quien su vivir con los demás consiste en compartir con ellos su innata curiosidad, su inevitable creatividad, su necesidad de innovación, su trabajado espíritu crítico, su celosa independencia de criterio y su naturaleza de emprendedor. Por eso, pocas cosas le gustan más que participar en una buena tertulia en la que se forje una polémica (intelectual o política) llena de profundidad analítica y de buen gusto al debatir. Y también pocas cosas le gustan más que descubrir una nueva senda por la que poder desarrollar todo su potencial intelectual y humano al servicio del bien público.

Después de todo lo expuesto, es fácil estar convencidos de una idea central: hemos tenido la suerte de que todas esas virtudes personales mencionadas se canalicen hacia una insobornable pasión por mejorar la enseñanza de la historia. Una mejora que ha intentado por tierra, mar y aire con el objetivo último de construir una sociedad mejor, al estar alumbrada por los veteranos y siempre magníficos valores aristotélicos de bondad, belleza y verdad. Su enorme generosidad personal, dedicándose durante casi medio siglo a esa tarea como uno de los principales jefes de fila en España, justifica con creces este justo, merecido y oportuno homenaje.

Eso sí, que nadie piense que la función se ha acabado. Los amigos que lo queremos y admiramos sabemos que pensar eso es una quimera. De hecho, ya nos ha convocado a una próxima contienda para combatir una realidad que ya está presente entre nosotros: las falsedades históricas que están inundando de manera perniciosa el mundo de internet. Y creemos que tiene toda la razón: ahora ya no se trata solo de cómo enseñar historia en la educación reglada, sino de cómo implantar el rigor en los contenidos históricos de la Wikipedia o cómo evitar la desinformación histórica en unas redes sociales que, por ganar la batalla de la viralidad, no están dispuestas a respetar el conocimiento verificado del pasado. Querido Ximo, como tú bien dices, el comba-

te continúa. Lo que significa que todavía hay muchas cosas que hacer. Y, por nuestra parte, deseamos poder seguir haciéndolas contigo al tiempo que renovamos nuestra veterana y tan querida amistad. No por más maduros vamos a ser menos combativos, ¿verdad?

# Biografía especializada: Joaquín Prats Cuevas

CARINA REY MARTÍN

Profesora de Biblioteconomía en la Facultad de Información  
y Medios Audiovisuales de la Universidad de Barcelona

ELVIRA BARRIGA-UBED

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

## Responsabilidades destacadas

Catedrático de Universidad de Barcelona de Didáctica de las Ciencias Sociales. Especializado en didáctica de la Historia, estudios sobre educación e historia de las universidades (toma posesión: 29/06/1995). Concesión vitalicia de catedrático emérito (Acuerdo del Consell de Govern de 20 de mayo de 2019).

Director del programa de doctorado Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades. Escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona desde 2014 hasta 2019. director del programa de doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (en extinción).

Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona (de 1995 a 2007 y de 2009 a 2017).

Investigador principal (IP) del grupo de investigación y de innovación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (DHIGECS), fundado en 1999. Consolidado y financiado por la Generalitat de Cataluña desde el año 2005 hasta marzo de 2020 (cuatro convocatorias sucesivas).

Exdirector del Máster Oficial Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador. Se imparte en Ecuador desde el curso 2014-2015 hasta 2018.

Miembro de la Junta Consultiva de la Universidad de Barcelona (acuerdo del Consell de Govern de 13 de diciembre de 2013 a 2021).

Miembro de la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación de la República del Ecuador. Nombramiento Presidencial de 2 de febrero de 2015 (finalización en 2019).

Presidente de ATENEU UB. Institución cultural y científica de la Universidad de Barcelona que agrupa al profesorado sénior (nombramiento rectoral el 9 de noviembre de 2020, anteriormente presidente de la Comisión Gestora).

### **Títulos académicos**

1972 Licenciatura en Filosofía y Letras (sección: Geografía e Historia). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Literaria de Valencia. Calificación de sobresaliente.

1973 Tesis de licenciatura: *La Derecha Regional Valenciana 1931-1933*. Universidad de Valencia. Calificación de sobresaliente.

1987 Doctor en Filosofía y Letras (sección: Historia Moderna). Tesis doctoral: *La Universidad de Cervera en el siglo XVIII*. Calificación apto *cum laude* por unanimidad en la Universidad de Barcelona.

2016 Doctor *honoris causa* por la Universidad de Murcia.

### **Cargos de la Administración pública, gestión científica y responsabilidades en docencia**

Secretario de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya, Presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2004-2010), Presidente de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). (2008-2013); Vicepresidente de la Divisió VI de la U.B. (Estudi General de Lleida), Cap de Serveis Territorials d'Ensenyament (Delegado provincial) de Barcelona en los primeros años de la Generalitat, Subdirector General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia (1988-1993).

Ha presidido también, durante cinco años, el Centre for European Education en España, vicepresidente durante cinco años de la Asociación Española de Profesorado de Historia y Geografía, etc. Miembro de patronatos de diversas fundaciones (Círculo de Economía, Catalunya/Europa, Instituto de Formación Continua de la UB, etc.). Integrante de varios jurados para otorgar premios o becas (Batec, Pallach, Rosa Sensat, Fundación La Caixa etc.).

Miembro de delegaciones españolas para el estudio de educativos, entre otras: Italia y Alemania (Fundación Neuman), Japón (Consejo de Europa), Francia (Programa Arión), México, Nicaragua y Chile (invitado por los Ministerios de Educación). Ha ostentado la representación española en diversos foros e instituciones: Asamblea de Educación de la OCDE, Consejo rector del programa PISA, comisiones de educación del Consejo de ministros de la Unión Europea, Consejo de Europa, etc.

### Principales líneas de investigación

- Evaluación educativa, enseñanza de las Ciencias Sociales y tecnologías de la información y la comunicación.
- Diseño de programas educativos en Ciencias Sociales.
- Historia de la Educación y la cultura en la Edad Moderna.
- Profesionalidad docente y formación inicial del profesorado.
- Didáctica de la Historia en Educación Secundaria.
- Historia Contemporánea.

### Dirección y participación en proyectos de investigación

**Tabla 1.** Resumen de actividad científica.

Proyectos de investigación como IP	19
Participación en otros proyectos de investigación	7
Tramos de investigación estatales	5
Tramos de investigación autonómicos	5
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

### Publicaciones

**Tabla 2.** Resumen de producción científica.

Libros y capítulos de libro	90
Artículos	88
Materiales y libros de enseñanza	77
Otras publicaciones	58
<b>TOTAL</b>	<b>313</b>

## Participación en edición de revistas científicas o colecciones de libros

**Tabla 3.** Resumen de actividad editorial.

Director de colección	4
Codirector	3
Miembro titular del Consejo asesor científico y de redacción de revistas especializadas	15
Asesor didáctico	2
TOTAL	24

## Dirección o tutorización de tesis doctorales y actividades de transferencia

**Tabla 4.** Resumen de dirección de tesis doctoral y transferencia.

Dirección y tutorización de tesis doctorales	21
Participación en tribunales de tesis doctorales	82
Conferencias y ponencias	227
Cursos y seminarios	52
Organización de congresos y seminarios	21
TOTAL	403

## Últimos veinte años como director de tesis doctorales: 2002-2022

- Durna, Feride: *Análisis comparado de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de Historia de Alemania, España y Turquía*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas Aplicadas. 2022. Excelente *cum laude*.
- Hurtado Torres, Daniel: *Gamificación y realidad virtual: Desarrollo y aplicación de un videojuego como complemento didáctico en Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Departament de Didàctiques Aplicades. 2022. Excelente *cum laude*.
- Sabido Codina, Judit: *El tiempo como núcleo base de la construcción del pensamiento histórico*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas Aplicadas. 2021. Tesis codirigida con la Dra. Concha Fuentes. Excelente *cum laude*.
- Bellatti, Ilaria: *La comprensión de la historia y la construcción de*

- las identidades sociales y culturales en futuros maestros*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas Aplicadas. 2018. Tesis codirigida con la Dra. Concha Fuentes. Excelente *cum laude*.
- Coral Aguilar, Sheila Erika: *La conquista española de América: conocimientos y percepciones del alumnado de ESO*. Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. 2017. Tesis codirigida con la Dra. Pilar Rivero. Sobresaliente *cum laude*.
  - Molina Neira, Josué: *La educación para la ciudadanía democrática en las aulas de educación secundaria. Configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas interculturales del alumnado de Cataluña*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica. 2016. Excelente *cum laude*. Premio extraordinario de doctorado de la Facultad de Educación.
  - Gámez Ceruelo, Virginia: *La función de la imagen en el área de Ciencias Sociales de educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículum escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de maestro de educación Primaria*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica. 2016. Excelente *cum laude*.
  - Sáez Rosenkranz, Isidora: *Análisis de las actividades en libros de texto de historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica. 2016. Excelente *cum laude*.
  - Salazar Jiménez, Rodrigo Arturo: *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El Aula como laboratorio*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica. Barcelona. 2016. Codirección con la Dra. Concha Fuentes Moreno. Excelente *cum laude*.
  - Biosca, Eloy: *La utilització de la realitat virtual a l'aula per a comprendre l'arquitectura*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2010. Excelente *cum laude*.

- Millan Lugo, Ana Isabel: *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. 2008. Excelente *cum laude*.
- Villarquirán Sandoval, Tomás: *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. 2008. Excelente *cum laude*.
- Blanco Rebollo, Ángel: *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2007. Excelente *cum laude*.
- Lleida Alberch, Margarita: *El Patrimoni arquitectònic, una font per l'ensenyament de la Historia i les Ciències Socials*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2007. Codirección con la Dr. Joan Santacana. Excelente *cum laude*.
- Vásquez Lara, Nelson: *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. 2004. Excelente *cum laude*.
- Vilarrasa Cunillé, Araceli: *El medi local com a escala d'anàlisi a l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2003. Codirección con la Dra. Pilar Benejam. Excelente *cum laude*. Premio extraordinario de doctorado de la Facultad de Formación del Profesorado.
- Fuentes Moreno, Concha: *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2003. Excelente *cum laude*.

PARTE I: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN  
PARA EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA  
DEMOCRÁTICA



# Valor gnoseológico y formativo de la historia según dos filósofos clásicos

JOAN MANUEL DEL POZO ÁLVAREZ  
Profesor emérito de Filosofía  
de la Universidad de Girona

El esfuerzo y la solvencia de los grandes historiadores clásicos, Heródoto, Tucídides o Jenofonte, en Grecia, y Salustio, Tito Livio o Tácito, en Roma, por mencionar solo los más relevantes, requirió de siglos y trabajos para que el «género» historia alcanzara, desde su indiscutible prestigio literario, el actual estatus de reconocimiento científico (que no tiene por qué excluir el mérito literario, pero que, cuando se da, ni es el principal valor ni, menos aún, se reduce a él).

Desde un género entonces y ahora distinto de la historia, la filosofía, creemos de interés, precisamente por su externalidad, remontarnos primero a quien se considera fundador (por sus aportaciones lógicas y metodológicas, en primer lugar, pero también por sus conceptos metafísicos, éticos y políticos) de la mejor tradición científica de occidente: Aristóteles. En el tercio escaso de su obra conservada, se ocupa de la historia en diversos sentidos, que son, según el resumen de Pierre Louis (1955, pp. 39-44), estos cuatro: la historia como narración de hechos pasados, la historia como investigación, la historia como conocimiento y la historia como un tipo singular de ciencia (*episteme*). El primero de estos cuatro sentidos es el más conocido, el que se deduce de la *Poética*, donde contrapone la historia a la poesía reduciendo la historia al relato de los hechos pasados y alabando la poesía como expresión de lo ideal en el sentido de «lo que podría haber pasado» (*Poética*, 1451b), se supone que deseablemente; por tanto, la poe-

sía resultaba más próxima a la filosofía (para él, la ciencia primera), en tanto que distanciada de los hechos concretos y cercana a los conceptos generales de la existencia.

En su *Metafísica* (I, 983b-993a) escribe lo que se ha considerado la «primera historia de la filosofía» (*ex post*, o sin que él la califique así), donde concibe a los filósofos anteriores como «antecesores» o «predecesores» suyos: podría decirse que es un uso interesado de la historia (por otra parte, una tentación de tantos autores en toda época) en cuanto que justificación de sus propias posiciones. Dicho de otro modo, el pasado no sería una acumulación cualquiera de hechos (hechos de naturaleza teórica, en este caso) sin orden ni sentido alguno, sino hechos que tendrían alguna forma de interrelación, no necesariamente causal o lógica, pero sí comprensible, aunque sea la lógica interesada de la justificación de la propia teoría como culminación de las precedentes, en línea con la apreciación de Gigon (1966, p. 94):

Las opiniones de los pueblos y de los primeros filósofos no han de considerarse falsas, sino que encierran una especie de anticipación que el filósofo enfrentado con ellas, en su propio presente, puede reelaborar con más claridad. [...] Aristóteles ve confirmadas en los primeros filósofos sus propias ideas, y esto prueba que la historia es una evolución llena de sentido, que va desde la oscuridad primitiva hasta la claridad y la diferenciación.

Como señala Lledó (1978), «dentro de los ceñidos límites de su propia historia, [los griegos] captaron, sin embargo, el profundo sentido evolutivo del ser humano» (p. 212).

Esta concepción ya señala una valoración del pasado que se aproxima a la noción de *conocimiento*, porque se aprecia algún tipo de método o, cuando menos, lo que no es poco, un trabajo hermenéutico, un esfuerzo de sentido interpretativo.

Un paso más en la misma dirección del valor gnoseológico de la historia lo da con su afirmación de que «si uno observa desde su origen la evolución de las cosas, también en esta cuestión, como en las demás, podrá obtener la visión más perfecta» (*Política*, 1252a, 24-26), que es tanto como reconocer la naturaleza histórica, y por ende, *historiable*, de todo, especialmente de todo lo humano, puesto que habla de ello refiriéndose a la génesis de las ciudades al inicio de su *Política*; y no solo historiable

a efectos de registro más o menos curioso, sino como iluminación (visión más perfecta) de su naturaleza o, en sus términos preferidos, de su *esencia*. Pero donde el Estagirita muestra una interesante cercanía a la concepción valiosa de la historia como ciencia, aunque sin reconocérselo expresamente, pero afín a ella en cuanto que factor de educación o formación, es en la misma *Metafísica*, al mencionar muy al principio las características del saber que anhela fervientemente, al que llama *la ciencia buscada* (*Metaf.* I, 980a-983a), que, en síntesis, serían: su ambición de universalidad (autonómicamente en la ciencia primera, la filosofía), su dificultad (el saber no tiene la facilidad de la percepción sensorial), su exactitud, su búsqueda causal, pero también (lo cual nos conecta con el interés de la historia) su capacidad de enseñarse por cuanto el objeto de toda ciencia es «lo cognoscible por sí mismo», es decir, el conocimiento desvinculado de utilidad «externa» alguna. Dice, además, que «el ser capaz de enseñar es una señal distintiva del que sabe frente al que no sabe» (*Metaf.*, *ibid.*), en justa correspondencia con la característica intrínseca de todo conocimiento científico, que es su *enseñabilidad* (*sit uenia uerbo*).

Cabe aclarar también que la enseñanza no sería una «utilidad externa» al conocimiento (como, por ejemplo, la construcción de casas o barcos lo es para el dominio de determinadas reglas técnicas), sino el «movimiento natural» de cualquier conocimiento, que es ser compartido por el interés que suscita *per se*, como deja claro con su célebre *dictum*: «Todos los hombres por naturaleza desean saber» (*Metaf.*, I, 980a), primeras palabras de su *Metafísica*. Lo importante, aun con la incierta u oscilante concepción aristotélica de la historia, es que se apuntan las bases (que tardarán en fructificar plenamente) de su valoración como conocimiento científico o genuino saber.

En Roma, Cicerón, que bebió con provecho de las mejores fuentes de la filosofía griega, como el propio Aristóteles, dedica consideraciones de interés a la dimensión científica *avant la lettre* de la historia. El contexto preferido de su reflexión, como puede suponerse por su conocida pasión oratoria, es el de las virtudes, capacidades y habilidades del orador, que considera que debe servirse de la historia para sus objetivos, principalmente los judiciales y políticos; ello no menoscaba, sino que acaso acentúa el valor de la historia, que solo sirve si es vista como narración *fia-*

*ble* por cuanto el auditorio no debe sentirse engañado, so pena de la rápida pérdida de la credibilidad, que resulta esencial para el orador. Entre otros, nos parecen destacables dos textos de su extensa obra que sintetizan, en primer lugar, la alta consideración que por principio le merece la historia y, en segundo lugar, algunas condiciones esenciales para la credibilidad del género. Veamos el primero:

La historia misma, testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, mensajera de la antigüedad, ¿con qué voz habla a la inmortalidad sino con la voz del orador? (*De oratore*, II, 35)

El texto, especialmente por el tópico ya muy gastado de la historia como «maestra de la vida», no puede ser inicialmente más encomiástico, aunque termine subordinando tan noble saber a la práctica oratoria. Hay que comprender que procede de un orador clásico, propenso a unas formas retóricas que él mismo critica en muchas ocasiones como excesivas. El orador se sirve del historiador para sus fines y, con descarada inmodestia, le regala, a cambio, la «inmortalidad» con su voz; el breve texto inicial contiene detalles de elogio al género ciertamente importantes: la «historia testigo», por ejemplo, no deja de ser un pleonasma, por cuanto uno de los significados del étimo griego *histor* es, precisamente, ‘testigo’, lo cual él, sin duda, sabía. Pero eso no desmerece el elogio: los tiempos, o el transcurrir de las sociedades, serían un agujero negro, un bloque opaco, una cerrazón impenetrable, una miseria de la que nos salva ese testigo. «Luz de la verdad», bella metáfora, muy usada en la antigüedad: el conocimiento como iluminación, de forma que la verdad de los tiempos necesitaría ser «iluminada» por la historia, es decir, «conocida» por ella. Por más que sea un tópico del que se ha abusado, como decíamos, la idea de «maestra de la vida» no deja de tener su interés: igual que recogimos la idea aristotélica de *enseñabilidad* como conocimiento valioso *per se*, aquí la extendemos a su capacidad experiencial de *enseñarnos* cómo vivir, esto es, la historia como una larga cadena de aprendizaje para la autoconstrucción personal y colectiva. Sin mayor comentario del resto de los elogios, destacamos el fondo de interés que supone atribuir a la historia el carácter de testigo que nos traslada un conocimiento ver-

dadero con capacidad de orientar nuestra vida, esto es, de formarnos para una vida buena.

Más a ras de tierra, el siguiente texto nos muestra las condiciones que él considera que debe tener el género, descendiendo de las grandes valoraciones hasta las exigencias más concretas que debe satisfacer una historia digna de ese nombre. Veamos la cita literal (*De oratore*, II, 62-63):

¿Pues quién ignora que la primera ley de la historia es que el escritor no diga nada falso, que no oculte nada verdadero, que no haya sospecha de pasión y de aborrecimiento? Estos son los fundamentos conocidos de todos; pero el edificio estriba en las cosas y en las palabras. La narración pide orden en los tiempos, descripción de las regiones; y como en los grandes sucesos lo primero que se ha de considerar es el propósito, lo segundo el hecho, y lo último el resultado, es necesario que el historiador indique no solo lo que se hizo y dijo, sino el fin y el modo como se hizo, y las causas todas, dando a la fortuna, a la prudencia o a la temeridad la parte que respectivamente tuvieron; y no ha de limitarse a estas acciones, sino retratar la vida y costumbres de todos los que sobresalieron en fama y buen nombre.

La apuesta por una historia «con ley», que, desde nuestro punto de vista, podemos llamar *científica*, es explícita y radical: contra la falsedad y a favor de la verdad, aun sabiendo que para su escepticismo académico la verdad es difícil de alcanzar; exclusión de la subjetividad, sea a favor o en contra; establecimiento de orden en tiempo y espacio, encadenando debidamente para los grandes hechos su propósito, el hecho mismo y, finalmente, el resultado; y, para mayor rigor, analizando la finalidad y el modo, y, aristotélicamente, todas las causas; pero, para mayor realismo, reconociendo el papel que en todo lo humano juegan la fortuna (sin control humano posible, casualidad vs. causalidad) o la prudencia y la temeridad, asociadas a unos u otros talentos personales, lejos de mecanicismos o determinismos; finalmente, asumiendo el papel de la vida y costumbres de los protagonistas. Es decir, un programa extenso e intenso de control *veritativo* y, por tanto, *formativo* de la narración del pasado. Se deduce de lo dicho, sin usar estos términos, la exclusión del pasado-ficción (se quiere la verdad, no la falsedad), del pasado-

manipulación (el que no es hijo de pasión o aborrecimiento), del pasado-caótico (el que se menciona sin orden en tiempos y espacios), del pasado-deslavazado (que ignora fines, modos y causas), del pasado-descontextualizado (que desconoce caracteres, vida y costumbres).

En conclusión, el griego Aristóteles y el romano Cicerón nos proporcionan reflexiones de la doble valoración, gnoseológica y formativa, del singular conocimiento que llamamos *historia*, que, pese a tantos siglos de distancia, anticipa desde un género netamente distinto como la filosofía la ambición y la exigencia metodológicas de la actual ciencia del mismo nombre. Sin duda, la complejidad y el rigor metodológico de la actual historiografía desbordan las nociones recogidas en los dos autores, pero no parece que pueda dudarse del valor de antecedentes que hemos intentado mostrar.

## Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de T. Calvo. Gredos.
- Aristóteles (2003). *Política*. Introducción, traducción y notas de C. García Gual y A. Pérez Jiménez. Alianza.
- Aristóteles (2018). *Poética*. Edición trilingüe de V. García Yebra. Gredos.
- Cicerón, M. T. (2002). *Sobre el orador*. Edición, introducción, traducción y notas de J. J. Iso. Gredos.
- Gigon, O. (1966). *Problemas fundamentales de filosofía antigua*. Fabril.
- Lledó, E. (1978). *Lenguaje e historia*. Ariel.
- Louis, P. (1955). Le mot «historía» chez Aristote. *Revue de Philologie*, XXIX, 39-44.

## Transformación didáctica: la especificidad profesional de los docentes

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar  
de la Universidad de Málaga

A pesar de haber vivido una trayectoria personal y profesional paralela y con múltiples coincidencias, que hemos ido descubriendo al descubrirnos, mi conocimiento real de Joaquín ha sido tardío, pero intenso e inspirador, cargado de sorpresas y satisfacción. Nos asomamos a la vida el mismo año de 1949 y, por ello, hemos vivido nuestro crecimiento personal y profesional paralelo, sacudidos y espoleados por los mismos y bien destacados acontecimientos estelares: dictadura, participación activa en movimientos de contestación política, mayo del 68, apertura a Europa y transición a la democracia, primer y largo gobierno socialista y escauceos de colaboración política, carrera académica como docentes en enseñanzas medias y compromiso universitario en la formación de docentes, tardío compromiso de construcción familiar, revolución digital, crisis económica, pandemia universal, guerra en Ucrania y resurgimiento de los movimientos neofascistas.

En el año 2015 iniciamos juntos la maravillosa aventura de crear, en compañía con otros tres académicos de EE. UU., México y Ecuador, la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, UNAE. La iniciativa del presidente Correa de crear cuatro universidades emblemáticas, mediante la formación de comisiones gestoras de carácter internacional con el encargo de diseñar y desarrollar centros universitarios de excelencia internacional y orientados a satisfacer los retos actuales de la sociedad

ecuatoriana, nos permitió embarcarnos en una de las aventuras más sugerentes y esperanzadoras de nuestra ya prolongada vida como académicos.

Crear una Universidad de Educación desde cero, desde sus cimientos, con notable margen de libertad y maniobra, a pesar de los inevitables condicionamientos políticos, suponía un reto tan sorprendente y un proyecto tan atractivo que difícilmente podríamos haberlo imaginado. Ante nosotros se abría un horizonte impensable de llevar a la práctica planeamientos que habíamos soñado y trabajado en la teoría, pero que solo de manera muy condicionada y parcial habíamos podido pergeñar en la práctica. En menos de un semestre, arrojados por una inmensa ilusión y un trabajo continuo e intenso de estudio, debate, consultas y reformulaciones, elaboramos un proyecto pedagógico para la Universidad, del que nos sentimos razonablemente satisfechos y que se convirtió en referente e inspiración para algunas de las facultades de Educación y de formación de docentes de las universidades ecuatorianas.

En este proceso intenso y casi obsesivo de debate, contraste, propuestas y reformulaciones pedagógicas, organizativas e institucionales, así como de vivencias personales, al hilo del crecimiento paulatino del proyecto que nos ilusionaba tanto como nos preocupaba y asustaba, conocí, confronté y disfruté la riqueza humana y profesional de Joaquín, de esta alma gemela, tan distinta y tan parecida, y, en todo, caso tan cercana, generosa y flexible para ir trazando un camino complejo e incierto que a ambos nos subyugaba. Por ello, y por el placer de continuar conversaciones interrumpidas, pero siempre sugerentes, entre el sano escepticismo, la mirada crítica, el entusiasmo del proyecto y la nostalgia de su abrupta conclusión por motivos del no menos abrupto cambio político en Ecuador, de todos conocido, me apetece abrir un pequeño y modesto espacio de conversación sobre un tema tan controvertido como necesario en el vasto territorio de nuestro quehacer académico.

Me cuelo, modestamente, en un territorio que Joaquín transita mucho mejor que yo (Prats, 1997, 2001), pero que siempre me ha interesado y ocupado, porque las consecuencias de su opaco o confuso tratamiento en la formación de docentes y en la práctica pedagógica escolar las vivimos, disfrutamos y sufrimos a diario y con intensidad.

Me refiero al estatuto epistemológico de las didácticas aplicadas y, en particular, al estatuto profesional de los docentes de los diferentes ámbitos disciplinares bien marcados y consolidados que ejercen su función, principalmente en la enseñanza secundaria, bachillerato y universidad.

Abordaré esta problemática avanzando, con modestia y cautela, algunas sugerencias y sendas de indagación y debate, desde el análisis del concepto de *transposición didáctica* del conocimiento disciplinar, como base de consideraciones epistemológicas y derivaciones profesionales.

Un aspecto clave para comprender la relación de la pedagogía educativa con la enseñanza y con el currículo se ha concretado, en efecto, en los últimos años en el concepto de *transposición didáctica*, promovido, en primer lugar, por Chavellard (1995), desde una posición que él denomina *antropología didáctica* y que pretende el diálogo de las diferentes disciplinas para evitar la fracturación y contribuir al desarrollo del aprendiz como sujeto humano integral (Deng, 2021; Gericke *et al.*, 2018).

Con este propósito, me parece conveniente asumir la responsabilidad pedagógica de organizar el currículo enseñado no en función de la lógica epistemológica de cada disciplina académica,<sup>1</sup> aisladamente considerada, sino en virtud de la potencialidad de su diseño y desarrollo para estimular el aprendizaje educativo. Este salto y ruptura de la epistemología de cada disciplina académica a la epistemología de la didáctica supone tomar en serio el cometido didáctico, presidido por *la intencionalidad de enseñar* para provocar aprendizaje educativo (Pérez Gómez, 2022). La epistemología de cada disciplina académica debe situarse en la mente disciplinar del docente, pero no necesariamente en la concreción didáctica de su quehacer como docente, cuyo propósito fundamental no es exhibir y exponer su conocimiento disciplinar, sino proponer la mejor estrategia pedagógica para conseguir la implicación del aprendiz en las experiencias formativas más adecuadas y potentes en dicho ámbito disciplinar e/o interdisciplinar para el desarrollo integral de su personalidad. Las estrategias y propuestas didácticas ya no dependen

1. La lógica epistemológica de cada disciplina académica es aquella que se estructura en función de las exigencias de su naturaleza sintáctica que el experto en esta es capaz de comprender, desarrollar y potenciar.

solo de la estructura epistemológica de la disciplina académica, sino del conocimiento que se deriva de las diferentes ciencias y saberes de la educación que sustentan una pedagogía educativa. Por tanto, ha de conocer y tomar en consideración todas las variables personales, sociales, institucionales y didácticas que influyen en el desarrollo del aprendizaje significativo y relevante, es decir, educativo, de cada aprendiz.

Los conceptos de *transposición didáctica* de Chevellard (1995) y de *transformación didáctica* de Gericke *et al.* (2018) hunden sus raíces en la pedagogía francesa y en las sustantivas aportaciones de la pedagogía alemana de Klafki (1998), que sustenta la didáctica en el concepto de *educación, Bildung*, de Humboldt.<sup>2</sup> Una epistemología que no solo enfoca la producción científica del conocimiento disciplinar, sino también sus aplicaciones y modificaciones en las sucesivas apropiaciones por parte de los individuos y los grupos sociales. El conocimiento puede considerarse educativo cuando se produce en las ciencias, las humanidades y las artes, se recrea en la didáctica y en cada concreción particular por cada profesor en cada aula y provoca la apropiación singular de cada aprendiz como individuo y/o como grupo humano, al reconstruir los recursos cognitivos y socioemocionales de su personalidad integral. En este sentido, no podemos dejar de señalar que la persona educada no es la que acumula información, ni siquiera la que conoce modelos y/o teorías, sino la que es capaz de pensar, sentir y actuar de modo consecuente e informado en ese ámbito del saber y del hacer.

Una didáctica educativa no solo debe enfocarse a cómo hacer accesible el conocimiento disciplinar (Young *et al.*, 2015), sino a cómo provocar aprendizaje y desarrollo significativo y relevante en los aprendices por medio del conocimiento.<sup>3</sup> Es una didáctica fundamentalmente explicativa y normativa, donde la teoría se orienta a comprender, diseñar, desarrollar y evaluar la práctica.

2. Educativa en la acepción alemana de Humboldt, es decir, orientada al desarrollo integral de la personalidad (desarrollo moral e intelectual, sensibilidad, autoconciencia, libertad y dignidad), ampliada por Klafki a la autodeterminación, autonomía, cooperación y solidaridad, vinculando el yo con el mundo en una interacción entrelazada y mutuamente beneficiosa (Humboldt, 2000; Klafki, 1998, 2000; Doyle, 2008; Nussbaum, 2013).

3. Puede consultarse un desarrollo más detenido de los conceptos de *aprendizaje significativo y relevante* en Pérez Gómez, 1998, 2012, 2017 y 2022.

La potencialidad pedagógica del conocimiento radica en su virtualidad educativa, no en solo en su fiabilidad epistemológica. Como plantean Doyle (2008) y Maude (2017), la potencialidad educativa del conocimiento se sitúa más allá de sus cualidades epistémicas (objetividad, fiabilidad, verificabilidad), en su validez, es decir, en su potencialidad para provocar el desarrollo de las capacidades más potentes del ser humano.

La didáctica educativa transforma el conocimiento disciplinar para poder contribuir a la educación integral, diseñando un currículo y desarrollando procesos y contextos de enseñanza y evaluación que favorezcan experiencias potencialmente educativas: experiencias que promuevan el empoderamiento de todos y cada uno de los aprendices para manejarse en contextos de complejidad y abundancia, esto es, de información, desconocimiento, incertidumbre y confusión (Inerarity, 2022). Las preguntas clave como didactas son: ¿qué contenidos, que métodos y experiencias, en cada campo del saber y del hacer, qué contextos y que relaciones favorecen el desarrollo educativo del sujeto humano? ¿Qué poder tiene este contenido y esta experiencia para despertar el desarrollo poderoso de la mente de cada aprendiz en cada contexto y en cada circunstancia? ¿Cómo utilizar el conocimiento disciplinar e interdisciplinar para provocar experiencias transformadoras en el aula, en las que se impliquen con entusiasmo los aprendices para desarrollar sus recursos subjetivos de comprensión, diseño, toma de decisiones y actuación?

Una alternativa didáctica coherente con esta concepción de una didáctica educativa es organizar el currículum de formación en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos; *Phenomenon* se denominan en la reciente reforma curricular en Finlandia (Pérez Gómez, 2022), que se concreta, entre otras, en las siguientes sugerencias didácticas:

- Comenzar el aprendizaje por el territorio en vez de por el mapa, con la pregunta en vez de con la respuesta.
- Concebir el proceso como un camino continuo de investigación en y sobre la acción.
- Asumir el principio pedagógico de «primero las vivencias y después las formalizaciones».
- Aceptar la complejidad, la incertidumbre y el desconocimiento constitutivo del ser humano (Inerarity, 2022).

- Esencializar el currículo y tomar en consideración que en la enseñanza educativa menos puede ser más, es decir, mejor; menos extensión y mayor profundidad. En busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo.
- Estimular el equilibrio entre las exigencias de la enseñanza personalizada y los requerimientos del aprendizaje de la cooperación, así como entre el estudio, la contemplación, la investigación y la experimentación.

Este proceso permanente de transposición o transformación didáctica del contenido disciplinar se convierte, en mi opinión, en la competencia profesional clave de todo docente, lo que lo singulariza como docente y le distingue del experto profesional que trabaja un campo disciplinar. Vinculando su conocimiento disciplinar con su conocimiento pedagógico más completo, puede sumergirse en el territorio siempre sorprendente, impredecible e inexplorado de la elaboración de propuestas didácticas, flexibles y adaptadas a las siempre, en parte, novedosas circunstancias, individuos y conocimientos, que se ponen en juego en todo encuentro pedagógico. Un encuentro que consideramos educativo cuando ayuda a que cada sujeto reconstruya de manera consciente y libre los recursos personales que constituyen su pensamiento práctico, crítico y creativo. No deberíamos dejar de recordar que el estatuto profesional del docente que se responsabiliza de un ámbito del conocimiento, que pretende provocar aprendizaje relevante se asienta en dos ejes complementarios: pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender y que ambos ejes requieren alimentarse de la investigación y acción científica, rigurosa y actualizada. El desarrollo científico de su disciplina o ámbito disciplinar lo comparte con profesionales que no necesariamente han de ser docentes, pero el desarrollo epistemológico del segundo eje, ayudar a aprender, constituye su más singular y propia responsabilidad profesional.

Querido Joaquín, te pido disculpas por mi osadía y atrevimiento, pero abrir de nuevo esta puerta de conversación sobre un tema tan relevante como controvertido me ha parecido la mejor manera de acompañarte en este merecido homenaje a una trayectoria intelectual y académica tan intensa y rica que entien-

do y espero que no desees concluir mientras la salud física y mental te acompañe de manera tan lucida como hasta ahora.

## Referencias bibliográficas

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigne*. La Pensée Sauvage.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *BERJ*, 47(6), 1652-1674.
- Doyle, W. (2008). *Competence as a blurred category in curriculum theory. Conference of Research on Vocational Education and Training for International Comparison and as International Comparison*. Georg-August-Universität.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. y Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations, and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428-444.
- Humboldt, W. V. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (eds.). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Erlbaum.
- Inenarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical constructive Didaktik. En: B. B. Gundem y S. Hopmann (eds.). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (pp. 307-330). Peter Lang.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation. En: I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (eds.). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Erlbaum.
- Maude, A. (2017). Applying the concept of powerful knowledge to school geography. En: C. Brooks, G. Butt y M. Fargher (eds.). *The power of geographical thinking* (pp. 27-40). Springer.
- Nussbaum, M. (2013). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En: Á. Pérez et al. *Lesson Study, aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Diada.
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-18.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. y Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsbury Academic.

## Un gran desafío de la educación: formar para la ciudadanía

FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ  
Catedrático y profesor emérito de Didáctica y  
Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

Este texto lo dedico a Joaquín Prats Cuevas y a su lucha por una ciudadanía democrática. En 2011 escribía:

La Educación para la Ciudadana está justificada en la universidad por dos razones: en primer lugar, esta forma parte fundamental del sistema educativo, por lo que debe asumir también los fines de la educación contenidos en el ordenamiento del Estado. En segundo lugar, este ámbito de la educación es inherente al propio concepto histórico y actual de universidad, institución que debe promocionar y defender los valores fundamentales de las sociedades democráticas. Y así consta en los principales documentos nacionales e internacionales en que se fijan los fines de la enseñanza superior. (Prats, 2011, p. 3)

Circula hoy en día un discurso grandilocuente sobre la velocidad de vértigo de los cambios sociales, impulsado por los vientos de las tecnologías de la información y de la comunicación. Paradójicamente, el cambio es lo único que podemos considerar estable. Y podemos comprobar que, en parte, es cierto. Pero solo en parte, ya que las diferencias entre el primer y el tercer mundo son cada vez más abismales, y determinados principios sociales y políticos de sometimiento y control se han reforzado.

De tanto cambio como se publicita deberíamos extraer aquellos que es evidente que han penetrado, directa o indirectamente, voluntaria o forzosamente, incisiva o intensamente, en las re-

laciones más directas entre los humanos y que influirán en los aspectos educativos. Podríamos destacar la globalización o mundialización, no únicamente de la economía; el incremento de las desigualdades; las innovaciones provocadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero también el nuevo analfabetismo que está generando; los nuevos horizontes en la investigación científica básica y aplicada; las diferencias funcionales y complejas de la sociedad/Estado, que rompen la estabilidad familiar y social del mundo moderno (en diversos campos como la educación, economía, familia, política...). Todos ellos, y seguramente muchos más que no vienen al caso, comportan que muchas personas, entre ellas los educadores como constructores de futuro, pierdan parte de su identidad estable y asuman, por convicción o por desconcierto, una racionalidad basada en la lógica del proceso de competitividad e individualización. Esos cambios han derribado viejos esquemas y seguro que recompondrán una nueva trama social, pero, de momento, generan en todos nosotros una gran incertidumbre.

En estos últimos años, y seguirá siendo así en un futuro próximo, los cambios han sido tan rápidos y abruptos que, como decíamos anteriormente, no solo han desorientado a muchas personas, entre ellos el profesorado, sino que hasta les han generado un cierto desamparo, han provocado una brecha desconcertante entre aquello que es objeto de la educación y lo que realmente debería serlo. El hecho es que estos cambios han propiciado la aparición de nuevos entornos educativos y, añádase, unas políticas educativas que más bien se imponen, sin aceptar negociaciones, y han hecho que muchos educadores se hayan replegado en sus tradiciones, en su orden seguro, estableciendo barreras impermeables a la nueva situación, o exigiendo volver al hábitat cultural donde tan a gusto se encontraban. Así como venían escribiendo en 2005 (Imbernón, 2002, pp. 5-6):

Sin educación no hay futuro; y si lo hay, es un futuro que condena a los pueblos, a los ciudadanos, a la alienación, a la explotación, a la dependencia y al sometimiento a otros. Hurtar a la humanidad el derecho a la educación es privarla de una de las herramientas más importantes que puede tener a su disposición, la que le permite desarrollar la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas, de escoger y de razonar los motivos por los que ha hecho una

elección u otra. Es hurtarle la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas. Pero, para ello, la educación no debe limitarse a preparar personas cultas, que también, sino que sobre todo debe educar para la ciudadanía. Aprender a ser ciudadano y ciudadana es desarrollar el derecho, como recoge la definición del *Diccionario General de la Lengua Española*, a ser el habitante de las ciudades o de estados modernos como sujeto de derechos políticos y que intervienen, ejercitándolos, en el gobierno del país de participar en su gobierno, y no únicamente de ejercer el derecho de voto.

La extensión de la escolarización democrática de los pueblos ha sido, y aún lo es, una gran conquista social no exenta de conflictos. Pero todavía no ha sido alcanzado para todos, son cientos de millones los niños y niñas que no pueden ejercer su derecho a una escolaridad sistemática y continuada. Es un bien precioso que hemos de continuar reivindicando con todas las fuerzas y medios a nuestro alcance. Esa escolarización es la que permite que se ejerza un derecho importante en este momento, el de la comunicación mediante la escritura, y el que ejercita el lector, el de la comunicación mediante la lectura. Dotar a los pueblos de la palabra (de la escritura y de la lectura, como metáfora) es importante para su desarrollo, pero no es suficiente, es necesario, además, que dispongan de espacios donde ejercer la práctica política, como ciudadanos y ciudadanas, en su propia defensa.

Es importante tener argumentos que nos permitan continuar luchando y reivindicando una educación diferente para un futuro mejor, aun a sabiendas que las nuevas reconceptualizaciones de la educación necesitan ir acompañadas de las reformas de los sistemas sociales para que aparezcan los cambios necesarios. Es obvio que la educación por sí sola no es suficiente. La educación es solo un instrumento más, aunque fundamental, para promover el cambio de las relaciones sociales. Pero la educación tiene una virtud, su capacidad de influir para arrastrar otros importantes cambios sociales.

Pero, para ello, es necesario una reconceptualización importante de la formación del profesorado, ya que en los últimos decenios ha tenido lugar un incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social. También se ha producido una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organiza-

ción de la convivencia, modelos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas actuales de pensar, sentir y actuar.

Los contextos sociales siempre condicionan la educación y reflejan una serie de fuerzas en conflicto. Los veloces cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones. Por consiguiente, la sociedad, el ámbito laboral y profesional cambia muy rápidamente. En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, eran inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando la formación estrictamente disciplinar y se ha ido completando con otros aspectos éticos, colegiales; se ha empezado a dar peso al bagaje sociocultural, como puede ser la comunicación, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, etc.

Todo ello repercute en las reivindicaciones educativas, dado que el futuro es un camino sin retorno y, en lugar de replegarnos en las viejas ideas y concepciones del pasado, hemos de luchar con nosotros mismos y con los otros para comprender, interpretar y construir, desde nuestro puesto, una educación diferente. A tal fin, hay que buscar nuevos referentes que nos permitan una nueva organización y una nueva metodología de trabajo en la educación, ya que la que ha estado en funcionamiento durante tantos años, aunque fuera útil en una época, hoy día resulta obsoleta. Sin esos referentes es imposible apuntalar alternativas y es fácil, ante el desánimo, volver a referentes conocidos. Las nuevas ciudadanías pueden ser ese importante referente que necesitamos para ir construyendo una nueva educación. Pero ¿qué significa todo eso para el cambio en la educación y la formación docente? Las vicisitudes sociales y políticas del siglo pasado, el siglo XX, repercutieron en una gran desideologización. Una de sus consecuencias es el cuestionamiento de todo lo relacionado con lo público, desdibujando la frontera con lo privado, que aparecía tan nítida en la modernidad.

Hoy día, para demasiadas personas se ha difuminado la identificación con una determinada ideología. El referente ya no es el partido o el sindicato, y la realidad social refleja una mayor complejidad inabarcable con la mera adscripción a una determinada ideología de partido. Este hecho comporta un gran peligro para la educación y la institución educativa: caer en la falta de com-

promiso y acabar asumiendo las contradicciones que existen entre el mundo real y el enseñado como algo inevitable. Y todavía más, también la educación puede formar parte de un escenario educativo donde predomine la lógica del mercado, con sus intereses economicistas (cliente y no ciudadano), y de rendimiento cuantitativo (vales según consumes); y donde se recupere, con cierta normalidad, la vieja concepción de la neutralidad del aparato educativo, sabiendo como sabemos que no existe ni es posible tal neutralidad. Una supuesta neutralidad que, además, tiende a beneficiar a unas determinadas ideologías no comprometidas con el cambio social, en detrimento de la mayoría de la población.

Por contra, enfrentándose a esa realidad, van surgiendo nuevos intereses, nuevos actores sociales y formas distintas de analizar los contextos sociales que se concretan a través de movimientos, redes sociales, grupos, encuentros, comunidades, ONG, que empiezan a perfilar un nuevo discurso democrático en el cual la educación tiene de nuevo una gran implicación, vuelve a ser un instrumento para extender y profundizar ese discurso democrático. Es una nueva ideología que busca ser escuchada, que quiere participar, que sabe crear redes y saltar por encima de fronteras. La perspectiva ciudadana se inscribe en ella sin abandonar ciertos principios ideológicos de la tradición de lucha por una democracia real, y también por una institución educativa inclusiva.

Por otra parte, tampoco partimos de cero. Disponemos de muchas experiencias educativas, y desde hace tiempo, en diversos países que nos van mostrando que la construcción de las nuevas ciudadanías se hace partiendo de lo que se tiene y proyectando la reflexión, las ideas y las acciones hacia el futuro.

El reto de la nueva educación y de la introducción de las ciudadanías es cómo establecer procesos de revisión y de cambio en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología, para que proporcionen a los ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo. Debe ser capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria,

igualitaria...) que van impregnando la sociedad actual. Y la educación de las diferentes ciudadanías puede ayudar a alcanzar ese objetivo de forma substancial.

En los últimos años, y en casi todas las reformas educativas de nuestro entorno cultural, ha aparecido el concepto de *temas* o *ejes transversales* como elementos curriculares que se introducen a lo largo del proceso de educación de la infancia para desarrollar tanto nuevos contenidos como determinados valores. Es cierto que esta introducción suponía un éxito en sí misma, ya que permitía abrir una brecha epistemológica en los sistemas educativos, orientados tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en las lógicas disciplinares creadas en la tradición cultural de hace siglos, pero, además, reconocía viejas aspiraciones y discursos de las pedagogías alternativas, oscurecidas, cuando no anatemizadas, por los sistemas políticos. Visto con la perspectiva que da el tiempo, no ha dejado de ser una introducción algo tímida, ya que el propio concepto *transversal* convierte ese contenido en un elemento de segundo orden curricular. Mirando hacia adelante, debemos arriesgar más, ser más atrevidos y también, más beligerantes. ¿Puede negarse que la matemática, la lengua, la historia, etc., son en lo cotidiano los verdaderos temas o ejes transversales? Y, sin embargo, ¿lo que nos permite vivir mejor nuestra humanidad relacional no es eso que han considerado transversal, como valores e instrumentos intelectuales básicos para cualquier ámbito y época de la vida? Y, además, si en la práctica esa transversalidad se integra dentro de la rutina curricular como algo fragmentado y marginal, sus efectos pueden ser los de una educación placebo, donde parece que se hacen cosas, pero, en cambio, no repercuten en la educación a largo plazo, pues no tiene valor de uso, no se aplica en los contextos singulares de las personas. Por eso, en este texto, más que hablar de *transversalidad* (o de temas transversales), preferimos hablar de *ciudadanías* (como ejes fundamentales), haciendo énfasis en las ciudadanías que posibilitan, de modo predominante, aprender a convivir.

En estas ciudadanías se engloban todos los elementos curriculares de la educación de valores y los contenidos curriculares que promueven unas estructuras cognitivas, emocionales y éticas de la educación. Lo que históricamente se ha dado en llamar *desarrollo de una educación integral*. Es posible que en el futuro las

áreas curriculares tradicionales puedan ser asumidas por otros medios paralelos a la institución educativa y que a esta le quede, como valor específico, enseñar las nuevas ciudadanías, ya que será muy difícil que puedan enseñarse y aprenderse en otros foros. Es un inmenso para la educación del futuro, y para el futuro de la educación, que se depositará en manos de los educadores.

Se desarrolla como aspecto básico tomar en consideración la experiencia personal, profesional e institucional del profesorado (su identidad), de sus motivaciones, del medio de trabajo (en suma, de su situación de trabajadores). Los que participan en la enseñanza deben poder beneficiarse de una formación que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales en evolución.

Esta formación supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas...) y exige un planteamiento crítico de la profesión docente y de la formación, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello comporta que la formación ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes, en el contexto de la institución educativa. El factor de la contextualización en la educación será fundamental en la formación, dado que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza, ya que en la escuela hay una cultura, una complejidad de las interacciones de la realidad, unos estilos de liderazgo, unas relaciones y una comprensión por parte de la comunidad, etc.

Y no podemos olvidar el desarrollo de la persona como un factor central en el desarrollo profesional. Desde mi punto de vista, existe una estrecha relación entre el desarrollo individual, el desarrollo profesional y el desarrollo institucional. Esto nos lleva a considerar la enorme relevancia que tiene el aprendizaje de la relación, la convivencia y la interacción de cada persona con el resto del profesorado. Y todo ello para que el profesorado sea capaz de desarrollar nuevas ciudadanías, como las que expresamos a continuación:

- *Ciudadanía democrática*: la educación para la democracia nos permite analizar qué democracia es la que deseamos para la

ciudadanía y reflexionar sobre si debemos, y cómo, reinventar la democracia día a día. En esta ciudadanía, la cultura de la paz, la justicia social en un proceso democrático, la formación cívica o el pluralismo serán clave en esa constante recreación de la democracia.

- *Ciudadanía social*: la educación para la solidaridad nos permite, en este mundo lleno de exclusión social y discriminación, intentar crear una nueva conciencia social de los ciudadanos donde tenga cabida una diversidad del «nosotros». No se trata únicamente de introducir elementos curriculares sobre la base de discursos retóricos, sino de incorporar el compromiso de la educación y de aquellos que la protagonizan en las instituciones educativas, de luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación y a favor de la comunicación entre las identidades. Educar es comunicar. Hay que desarrollar mecanismos de comunicación que permitan construir nuevos imaginarios sociales que ayuden a lograr una mayor participación, trabajo y proyectos en común entre las personas.
- *Ciudadanía paritaria*: la educación para la igualdad es la creación de una realidad que se vive con el otro y que permite a todo ciudadano luchar contra la desigualdad e intervenir para que no se produzca. Es, por supuesto, el derecho de todos a acceder a la cultura, a la educación, a llevar una vida mejor.
- *Ciudadanía intercultural*: es la convivencia en cualquier tipo de diversidad. Hoy día existen múltiples figuras de la diversidad, muchas de las cuales son incomprendidas en la actual estructura social. El respeto a la identidad en la diversidad, la confluencia de diferencias y el diálogo constructivo entre culturas para conseguir unos derechos colectivos para todos, y no solo de una minoría o mayoría étnica, de sexo, de religión, etc. Desarrollar, desde la diversidad individual y social, una visión pluralista, una expresión de particularidades y diferencias, requiere del trabajo educativo.
- *Ciudadanía ambiental*: es necesaria en un planeta donde no ha habido respeto por la naturaleza. La humanidad, a través de todos los medios, requiere reencontrarse con la naturaleza, crear una nueva ética de relación con ella. La educación puede ser muy útil en la lucha por el desarrollo sostenible.

Estas ciudadanías intentan englobar una nueva forma de ver y practicar la educación y la convivencia entre los humanos, aspectos que no se dan por separado, al revés, se integran en una nueva manera de tratar la educación del ciudadano. Con estas ciudadanías no se pretende solo introducir nuevos elementos curriculares y ambientales, sino que se pretende que los ciudadanos las asuman como una actitud ética y moral, una nueva forma de ver la educación y sus prácticas. Nos han de llevar a una nueva ética de la comunicación y el diálogo, entendido este como el reconocimiento del otro, y a un redimensionamiento o reconfiguración de la educación mediante proyectos comunes alternativos donde todos los protagonistas de la educación tengan experiencias democráticas, de autorreflexión y de autoestima.

La mejora de la sociedad tendrá lugar cuando todos los que trabajan por ese mundo mejor integren en su comportamiento estas ciudadanías. Para ello, se ha de profundizar para comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del currículo, en las estructuras espaciales de las escuelas como no posibilitadoras de nuevas culturas organizativas, en la participación activa de la comunidad, en la dinámica y comunicación de los grupos, en la escolarización pública, en la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, o en la perspectiva de género e intercultural.

Queremos aportar a esa nueva educación del futuro el análisis de las diversas ciudadanías que nos permitan introducir una nueva perspectiva educativa centrada en el aprendizaje de la convivencia. La educación, mediante la reflexión y el análisis de lo que significa el ejercicio de las ciudadanías, tiene que crear nuevos tipos de sujetos sociales y políticos con vistas a mejorar esa experiencia social compartida y mejorar la humanidad.

La mejora de la sociedad tendrá lugar cuando todos los que trabajan por ese mundo mejor integren en su comportamiento esas ciudadanías. Interpretando a Arendt (1997), podemos decir que debemos intentar que la educación haga que una pluralidad de hombres y mujeres se convierta en una comunidad de ciudadanos, más que de obedientes y disciplinados humanos.

Y, como dice Prats (2011, p. 3):

Estos compromisos son, entre otros: la educación en los principios de convivencia democrática, la capacidad de reflexión y acción, la elaboración tolerante de juicios éticos que afecten al campo científico y social, una mayor calidad en los análisis sociales y políticos y una defensa de la participación política en una sociedad cohesionada y equitativa.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Paidós.
- Imbernon, F. (coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó.
- Prats, J. (2011). EpC en la Universidad. *Revista Escuela*, 3897, 3.

# Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza

MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ  
Catedrático de Psicología  
de la Universidad Autónoma de Madrid

## Los comienzos de la investigación sobre pensamiento histórico

Un autor pionero en la investigación comparativa sobre enseñanza de la historia, el francés Ferro (1981 y 2002), en su obra *Cómo se enseña la historia a los niños del mundo entero*, afirmaba que las historias escolares influían en nuestras vidas y en nuestras visiones sobre el pasado y determinaban enormemente nuestra visión del mundo.

Releí esta idea numerosas veces a lo largo de las últimas décadas desde que vengo trabajando en estas cuestiones y confieso que en alguna ocasión me pareció, si no equivocada, sí, al menos, exagerada. Sin embargo, unos treinta años después de la publicación de esta obra, sin duda seminal en este campo de estudio, la frase parece más certera que nunca. Es decir, la historia escolar de numerosos países (Carretero, Grever y Berger, 2017) se encuentra repleta de versiones del pasado que, más que dar sentido historiográfico al estudio de las relaciones causales de carácter temporal, lo que ofrecen básicamente es amplificar la voz oficial, y a menudo única, del Estado nación. Así, de forma similar a los cuentos de hadas que han influido en nuestra mente, como puso de manifiesto hace algún tiempo el libro también seminal de Bettelheim (1977), los relatos históricos escolares tienen una influencia decisiva en nuestra visión del pa-

sado, el presente y el futuro. Precisamente para cambiar este estado de cosas (que lamentablemente están volviendo a suceder, como vemos en los casos de numerosos países, comenzando por Rusia y EE. UU. –Carretero *et al.*, 2022–), se ha venido desarrollando la idea de pensamiento histórico en la enseñanza de esta disciplina.

Las primeras investigaciones sistemáticas acerca de estas cuestiones tuvieron lugar en los años ochenta de siglo pasado en el Reino Unido (Dickinson, Lee y Rogers, 1984), motivadas por la idea de que, a la hora de aprender historia, no solo es importante la transmisión de contenido sustantivo, sino también (o, quizás, sobre todo) el desarrollo del pensamiento histórico. Así, es preciso que el alumnado conozca los hechos, las fechas y los lugares, pero también por qué y cómo se produjeron los acontecimientos históricos, y, para ello, es esencial tener en cuenta la forma en que los historiadores llevan a cabo su actividad académica. De esa manera, se podría evitar, entre otras cosas, que la historia se confundiera con alguna versión de los cuentos de hadas, sobre todo de carácter nacionalista. La extensa y fructífera investigación actual sobre estas cuestiones presta especial atención a cómo los estudiantes y los ciudadanos en general entienden los conceptos, el tiempo, la causalidad histórica y aspectos relacionados (Carretero, Berger y Grever, 2017). Cabe decir que estos desarrollos británicos, que han inspirado a muchos investigadores, tuvieron un eco temprano en nuestro país gracias a los esfuerzos de Joaquín Prats (1989) y de su equipo, que desde entonces han venido ocupando un espacio central en este ámbito. Creo que una idea que atraviesa toda la obra de Prats es, precisamente, la idea de que la historia es una ciencia social y como tal debería enseñarse. En este sentido, su trabajo no solo ha sido pionero en nuestro país, sino que se ha situado en la línea de los trabajos más influyentes de carácter internacional.

## Enfoques actuales

En primer lugar, podemos destacar los trabajos de Wineburg (2001), quien enfatiza la enseñanza de métodos historiográficos adaptados didácticamente al nivel de los alumnos, en lugar de centrarse en la simple memorización rutinaria de los conteni-

dos históricos, como hemos indicado. Básicamente, Wineburg se ha basado en la existencia de tres heurísticos que se usan en la solución de problemas históricos. Es decir, la *corroboración*, esto es, el acto de comparar documentos entre sí; la *comprobación* del origen de las fuentes, y la *contextualización* o la actividad de situar un documento en un contexto temporal y espacial concreto en el que fue producido. Estas y otras ideas relacionadas generaron el desarrollo de programas educativos que han tenido un gran impacto en las escuelas de EE. UU. y de otros países (véase el proyecto Stanford History Education, concretamente el proyecto es el TPS teaching with primary sources and Civil Online Reasoning).

Es en este sentido como se utiliza el término *pensamiento histórico*, como también lo hacen las iniciativas relacionadas lideradas por Peter Seixas (2017). El enfoque, desarrollado en Canadá (véase <http://historicalthinking.ca>), respecto a la idea de la conciencia histórica, tiene una clara influencia de autores alemanes, como Rüsen (1989). La historia debería enseñarse no solo para proporcionar una comprensión del pasado, sino también para generar una posición consciente entre alumnado y ciudadanía en general de los problemas y futuros posibles de las sociedades contemporáneas.

Este programa educativo ha desarrollado seis conceptos esenciales que denomina *de segundo orden*, para diferenciarlos de los *de primer orden*, que serían los conceptos sustantivos sobre temas históricos, como, por ejemplo, *feudalismo*, *imperialismo*, *neolítico* y *similares*. Así, estos conceptos de segundo orden, o *metaconceptos*, estarían subyaciendo a todos los de primer orden y serían los siguientes: *a)* significación del problema histórico en cuestión, *b)* evidencia a través de fuentes primarias o de otro tipo, *c)* continuidad y cambio del proceso histórico, *d)* causas y consecuencias, *e)* perspectivas históricas teóricas relacionadas con la interpretación, y *f)* dimensiones éticas del pasado.

## Pensar históricamente a través del diálogo

En el contexto europeo, Van Boxtel y Van Drie (2017) han desarrollado una fructífera iniciativa de enseñanza a través de un marco dialógico. Este trabajo deriva de las contribuciones men-

cionadas anteriormente acerca del fomento del pensamiento histórico y también hace hincapié en el uso de documentos y pruebas. Siguiendo algunas ideas ya clásicas de Vigotsky, enfrentan a los estudiantes en las aulas con una serie de actividades dialógicas en las que tienen que comparar y evaluar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema histórico. Más específicamente, estas actividades proponen hacer preguntas históricas, conectar eventos, desarrollos y acciones a través de una contextualización histórica, usar conceptos históricos sustantivos (hechos, conceptos y cronología), conceptos históricos de segundo orden y apoyar las afirmaciones con argumentos y pruebas basados en fuentes previamente evaluadas el alumnado.

Finalmente, el trabajo de nuestro equipo (Carretero, 2018; Carretero *et al.*, 2022) ha desarrollado la importancia del enfoque de cambio conceptual en el pensamiento histórico. Treinta años de estudios cognitivos sobre la adquisición de conocimientos y el aprendizaje han demostrado el peso de las representaciones previas de los estudiantes para fines educativos. Las mentes de los estudiantes y de los ciudadanos en general no son una *tabula rasa* cuando se enfrentan a problemas históricos en contextos formales o informales. Al contrario, están muy influidos por sus concepciones preexistentes, que serán cambiadas con éxito, o no, dependiendo de la calidad de la enseñanza que reciban.

Por un lado, el conocimiento previo, a menudo cercano a los prejuicios y estereotipos, desempeña un papel esencial en el proceso de aprendizaje y es crucial entender plenamente cómo los conceptos históricos pueden transformarse en representaciones más complejas y disciplinares del pasado. Por otro lado, muchos conceptos históricos de estudiantes y ciudadanos provienen de narrativas maestras nacionales, que consisten en representaciones idealizadas y esencialistas, y, por eso mismo, muy anecdóticas y simplistas. Es clave tener en cuenta que al menos la mitad de los contenidos históricos de cualquier plan de estudios están centrados en la historia nacional. Por lo tanto, un modelo de pensamiento histórico debe incluir formas de facilitar un aprendizaje complejo de las narrativas maestras y sus conceptos asociados. Por ejemplo, en el caso de España, se suele considerar en la escuela que la llamada Reconquista supuso la «fundación» de España como nación. Esa posición ha sido claramente cuestio-

nada por la propia historiografía (Ríos Saloma, 2011) mediante investigaciones que muestran que la idea de reconquista es una invención de comienzos del siglo XIX para dar cobertura narrativa a la naciente nación moderna en que pretendía convertirse España tras la invasión napoleónica (Álvarez Junco, 2002).

## Historia nacional versus historia global

Numerosos autores han discutido qué historia enseñar y por qué es un debate central en tiempos tan desafiantes como los actuales (Carretero, 2008). Su contribución parte del reconocimiento de la pérdida de poder político que están sufriendo los Estados nación actuales en el contexto de globalización. Asimismo, nuevos agentes políticos de orígenes étnicos, religiosos y culturales diversos compiten entre sí para ser reconocidos como sujetos nacionales emergentes que reclaman derechos históricos basados en su memoria colectiva. Este es el caso de los afroamericanos en EE. UU., de los norteafricanos en Francia y de la población musulmana en toda Europa. Por último, la migración se cuenta entre los factores que producen inestabilidad política e ideológica en los Estados nación actuales. Estos factores dibujan un escenario complicado para la enseñanza de la historia, teniendo presente que el objetivo tradicional de esta asignatura ha sido, precisamente, contribuir de manera significativa a la construcción de las identidades nacionales tradicionales a través de narrativas históricas maestras.

Así, conviene recordar que tradicionalmente ha habido, y sigue habiendo, dos tipos de objetivos en la enseñanza de la historia en la mayoría de los países que hemos definido como románticos e ilustrados, porque sus características y sus funciones se derivan de sus respectivas raíces intelectuales en el Romanticismo y la Ilustración (Carretero, 2011). En otras palabras, se supone que la historia se ha enseñado en todos los sistemas escolares nacionales atendiendo a dos objetivos diferentes y hasta cierto punto contradictorios: hacer que los estudiantes «amen a su país» (Nussbaum y Cohen, 2002) y hacerlos «entender su pasado» para tener una conciencia histórica. En una vena romántica, la educación histórica es una estrategia fundamental utilizada para lograr: a) una evaluación positiva del pasado, presente y fu-

turo del propio grupo social, tanto local como nacional; y *b*) una identificación con la historia política del país. Por el contrario, en un sentido ilustrado se trata de promover el fomento de ciudadanos críticos capaces de una participación informada y efectiva en los cambios históricos tanto de la nación como del resto del mundo. Obviamente, esto debería incluir la crítica de la propia comunidad local o nacional, o incluso de unidades políticas más grandes. Y entonces es ahí donde entra la necesidad de replantearse el conocimiento de esas unidades políticas y culturales, que, sin duda, hoy día ya no son la nación, sino unidades más amplias, como la Unión Europea, América Latina o incluso el planeta, ya que, por más que seamos ciudadanos de naciones específicas, también somos miembros de la misma especie.

## Desafíos para una educación histórica con sentido de futuro

A la luz de la investigación actual en el contexto internacional, y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podríamos decir que los principales desafíos para la investigación y las aplicaciones en este campo son los siguientes:

- La necesidad de producir un modelo integrado de pensamiento y conciencia histórica, incluyendo los avances actuales en este campo, pero también los nuevos desarrollos, particularmente en un sentido dialógico y multiperspectivista.
- La importancia de ir más allá de las historias nacionales en la enseñanza de la historia, incorporando temas socialmente relevantes para el planeta en su conjunto que afectan a toda la especie humana, como la historia de género, la globalización y las migraciones.
- La relevancia de las herramientas críticas para que los estudiantes y los ciudadanos establezcan relaciones relevantes entre el pasado y el presente, así como para superar las visiones esencialistas y simplistas del pasado.

## Agradecimientos

Las ideas de este texto, de hecho, han sido posible gracias al apoyo de los proyectos de investigación y [www.making-histories.eu](http://www.making-histories.eu) del Programa Horizon de la Unión Europea, dirigidos por el autor (PID2021127529OBI00 - MINECO-FEDER) ([www.histandmem.com](http://www.histandmem.com)).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la historia en la escuela y en la sociedad. En: A. Delgado y A. Rivera (eds.). *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., Cantabrana, M. y Parellada, C. (eds.). (2022). *History education in the digital age*. Springer.
- Dickinson, A. K., Lee, P. J. y Rogers, P. J. (1984). *Learning history*. Heinemann Educational Publishers.
- Nussbaum, M. y Cohen, J. (2002). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía global*. Paidós.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Alemanías-75» e «Historia 13-16». En: M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (eds.). *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Ríos Saloma, M. F. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica. Siglos XVI-XIX*. UNAM-Marcial Pons.
- Rüsen, J. (1989). The development of narrative competence in historical learning-An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. *History and Memory*, 1(2), 35-59.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En: M. Carretero, S. Berger y M. Grever. *Palgrave handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.

- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. En: M. Carretero, S. Berger y M. Grever. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

## El nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución Industrial: un tema necesario en la ESO y bachillerato

ANTONIO ESCUDERO GUTIÉRREZ

Catedrático emérito de Historia Económica de la Universidad de Alicante

Los editores de este libro homenaje a Joaquín Prats me invitaron hace unos meses a participar en la sección «Retos de la educación para el ejercicio de una ciudadanía democrática». Acepté con mucho gusto porque el doctor Prats se lo merece y decidí escribir este capítulo no solo para divulgar el estado de la cuestión sobre un asunto de enorme interés, sino porque, como argumentaré después, debe formar parte de los contenidos didácticos del área de ciencias sociales.

Adelanto que los estudios sobre el bienestar de los obreros de las ciudades británicas durante la Revolución Industrial arrojan dos conclusiones. La primera es que su nivel de vida se deterioró pese a que sus salarios reales aumentaron y la segunda, que la posterior mejora de su bienestar se debió no solo al crecimiento de los salarios, sino también a la intervención del Estado en la reforma sanitaria de las ciudades y en la regulación de las condiciones laborales, puesto que todo ello contribuyó a la desaparición de lo que los historiadores anglosajones han denominado *urban penalty*.

### El problema de la medición del bienestar

La mayoría de los trabajos publicados antes de la década de 1980 estimaban el nivel de vida mediante la renta por persona o

los salarios. Este punto de vista se fundamentaba en la teoría económica neoclásica, que sostiene que el bienestar es utilidad y, siendo esta subjetiva, ha de medirse mediante el ingreso monetario, porque su perceptor escoge en el mercado según sus gustos y preferencias. En las décadas de 1970 y 1980, aparecieron las primeras críticas a este indicador. Todas ellas argumentaban que el ingreso no siempre capta componentes del bienestar como esperanza de vida, educación, condiciones laborales, tiempo de ocio disponible, costes de la vida urbana o degradación del medioambiente.

La obra del Premio Nobel de Economía Amartya Sen resultó trascendental en este sentido, ya que introdujo una nueva concepción del nivel de vida: el ingreso monetario no es bienestar, sino un medio para lograr determinados fines: tener salud, satisfacer necesidades, escoger, disponer de tiempo de ocio, disfrutar de una larga vida, etc. (Sen, 1987). Son estos fines los que constituyen el nivel de vida y, para alcanzarlos, deben existir derechos de acceso necesarios para desarrollar capacidades y prosperar (salud, educación, crédito y libertad). Partiendo de estos postulados, un grupo de economistas (entre ellos el propio Sen) ideó, a finales de la década de 1980, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), un indicador sintético del bienestar que opera con tres variables que se ponderan al 33%: renta por persona, esperanza de vida y nivel educativo.

En la década de 1990, la estatura media se asentó como indicador del llamado *nivel de vida biológico*. Antes de explicar por qué la talla es un indicador sintético del bienestar, conviene aclarar dos cuestiones. Contra lo que vulgarmente se cree, no es cierto que la estatura haya aumentado de modo constante a lo largo de la Historia, sino que ha experimentado ciclos. Por otro lado, aunque en ella existe una carga genética, es potencial y se altera por tres factores que, junto con lo genético, la determinan hasta los 21 años. Se trata de la nutrición, el desgaste físico y la morbilidad porque la talla es resultado del *input* nutricional neto, la diferencia entre el *input* nutricional bruto (los nutrientes ingeridos) y la energía gastada vía metabolismo basal, actividad física y enfermedades. Si se me permite un ejemplo, al nacer, una persona posee una determinada carga genética, pongamos, 1,70 centímetros de estatura. Sin embargo, esa carga es potencial y se altera por la acción de tres elementos que guardan relación con el bien-

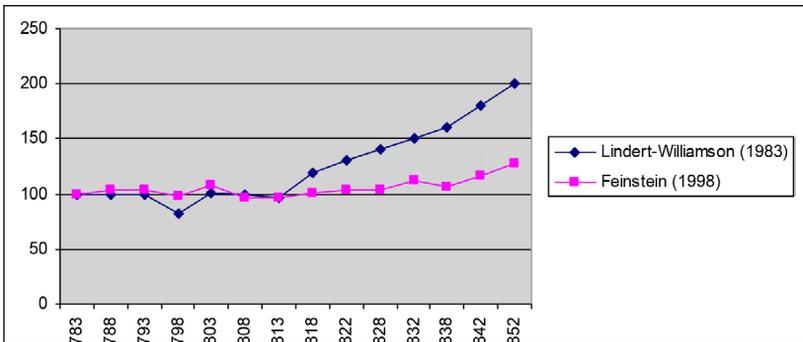
estar: la alimentación, el trabajo juvenil y adolescente y la morbilidad, de modo que esa persona sobrepasará el 1,70 si desde su nacimiento a los 21 años se ha alimentado bien, no ha trabajado en su infancia y adolescencia y no ha padecido enfermedades. En cambio, si se alimenta mal, trabaja desde niño y padece frecuentes enfermedades, su estatura se reducirá. Todo ello hace de la talla un indicador sintético, porque la nutrición nos informa sobre el ingreso monetario y el desgaste físico y la morbilidad sobre otros elementos del nivel de vida como las condiciones laborales, el medioambiente epidemiológico y el nivel sanitario.

En las últimas décadas han aparecido nuevos indicadores sintéticos del bienestar, pero ni estos ni el IDH o la estatura recogen todas sus dimensiones, o bien lo hacen incurriendo en juicios de valor. Tomaré como ejemplo el IDH, que es el más utilizado. Según este indicador, el ingreso monetario supone un tercio del nivel de vida; la esperanza de vida otro tercio y el nivel cultural, el último tercio. ¿Por qué asignar un 33 % a la renta y no un 40 o 50 %? O al contrario: ¿por qué no asignar un 60 o 70 % a la esperanza de vida? En otros términos: ¿qué es preferible, ganar 4000 euros mensuales trabajando en una mina subterránea o cobrar 1000 siendo farero en el cabo de Santa Pola? ¿Qué es preferible, ser millonario y vivir 40 años o tener una renta digna y vivir 90? Dada una amplia gama de gustos y preferencias, toda ponderación contiene juicios de valor. Este problema irresoluble ha hecho que algunos investigadores propongan estudiar la evolución del nivel de vida «cruzando» diversos indicadores. Esta es la metodología que utilizaré: contrastar la evolución de salarios reales, la esperanza de vida y la estatura en Gran Bretaña durante la Revolución Industrial.

## Gran Bretaña: los salarios reales durante la Revolución Industrial

Cuantificar los salarios reales durante un periodo preestadístico presenta problemas que explican las diferencias que arrojan los salarios de los trabajadores británicos propuestos por distintos historiadores. Tomaré como ejemplo las estimaciones de Lindert y Williamson de 1983 y de Feinstein de 1998 (gráfico 1).

Lindert y Williamson elaboraron su serie con una muestra pequeña de salarios nominales y con un índice del coste de la vida con pocos bienes y servicios, que no incluía el precio del alquiler de la vivienda. Como se observa en el diagrama, los salarios reales se multiplicaban por dos entre la década de 1810 y la de 1850. Este notable crecimiento del consumo, unido al aumento de la esperanza de vida en Gran Bretaña y a una jornada laboral que pasó de 12 a 10 horas, condujeron a estos autores a defender que el bienestar de los trabajadores aumentó durante la Revolución Industrial.



**Gráfico 1.** Evolución de los salarios reales durante la revolución industrial. Gran Bretaña.

Feinstein elaboró su serie con una muestra mayor de salarios nominales y con un índice del coste de la vida con más bienes y servicios incluido el alquiler de la vivienda. En palabras del propio Feinstein, la serie dibuja una meseta entre 1783 y la década de 1830, y, entre 1810 y 1852, se comporta como una tortuga y no como la liebre de Lindert-Williamson (Feinstein, 1998). En las últimas décadas, han aparecido nuevas series de salarios agregados o por oficios (Allen, Clark, Stephenson, Humphries, entre otros) y, si bien presentan diferencias, todas ellas ratifican que hubo un crecimiento moderado de los salarios. Ahora bien, ¿ese ligero aumento del consumo incrementó el bienestar de los obreros de los barrios de las ciudades industriales?

## *Urban penalty* y nivel de vida en los barrios obreros de las ciudades británicas

El término *urban penalty* fue al principio utilizado para definir la sobremortalidad urbana durante la Revolución Industrial y los antropómetros lo emplearon más tarde para referirse al descenso de la estatura urbana con respecto a la rural durante ese periodo (Escudero y Nicolau, 2014).

La esperanza de vida en Gran Bretaña pasó de 37 años en 1790 a 41 en 1810 y se estancó en esta cifra hasta 1850. Sin embargo, en las grandes ciudades descendió, situándose entre 28 y 31 años, esto es, de 10 a 13 años por debajo de la media del país, y siendo todavía mayor esa diferencia con respecto a las zonas rurales, ya que, por ejemplo, en la década de 1840, la esperanza de vida en el campo era de 45 años y en los barrios obreros de Manchester, Liverpool y Glasgow de 26, es decir, 19 años menos. En cuanto a la estatura media de los varones, existe acuerdo en que disminuyó, aunque las estimaciones oscilan entre una caída de 3 y otra de 5,4 centímetros. También hay consenso en que la talla en las ciudades se redujo más que en el campo y en que la estatura de los obreros de las grandes ciudades fue la que más disminuyó.

Los estudios etiológicos demuestran que la sobremortalidad de los barrios obreros fue consecuencia de enfermedades infecciosas transmitidas por agua, alimentos y aire. En mis artículos sobre el nivel de vida de los trabajadores españoles durante el siglo XIX, he explicado esa elevada morbimortalidad haciendo uso de la teoría económica y, más en concreto, de la parte de la microeconomía que estudia los fallos de mercado y el modo de evitarlos mediante la intervención del Estado. Para el caso que nos ocupa, basta con considerar tres fallos de mercado: bienes públicos, información imperfecta y lentitud del mercado para ofrecer con celeridad y en cantidad suficiente un bien preferente como es la vivienda. Un bien público es aquel de cuyo consumo no se puede excluir a nadie, de modo que ninguna empresa privada lo producirá, debiéndolo hacer el Estado. Un ejemplo de información imperfecta es el que se produce a menudo en el mercado de los alimentos, ya que los consumidores no pueden reconocer si están en buen estado (recuérdese el trágico episodio del aceite de colza). En este caso, el fallo de mercado también se

resuelve mediante la intervención del Estado a través del control bromatológico. Cabe, asimismo, la posibilidad de que la demanda de viviendas en una determinada zona crezca bruscamente como efecto de una rápida y masiva inmigración, resultando imposible que la iniciativa privada las construya con rapidez. Siendo la vivienda un bien preferente, esto es, un bien sin el que no se puede alcanzar un nivel de vida digno, esa inelasticidad de la oferta debe paliarse mediante la construcción de casas baratas por el Estado.

Las infecciones transmitidas por agua, alimentos y aire se debieron a los tres fallos de mercado que cito a continuación. La proliferación de infecciones por agua se debió a la ausencia de alcantarillado, un bien público que ninguna empresa privada construyó, porque no podía evitar que cualquiera evacuara gratuitamente las aguas fecales en cubos a los sumideros de la calle. Las infecciones transmitidas por alimentos se debieron a que los consumidores no podían reconocer los que estaban en mal estado por la manipulación, las pésimas condiciones higiénicas de almacenes y tiendas o por la adulteración. Finalmente, las infecciones transmitidas por inhalación se debieron a una inmigración en «avalancha» a los barrios obreros que aumentó bruscamente la demanda de viviendas y llevó a que los alquileres fueran tan altos que apareció el realquiler de habitaciones y, con él, el hacinamiento, hecho este al que se sumó la construcción de calles estrechas y edificios altos con elevada densidad y compacidad. Todo lo anterior no significa que la sobremortalidad afectara también a las zonas residenciales de clases medias y burguesía. Aquí la morbimortalidad fue menor, porque estas familias compraban alimentos en tiendas con credenciales; consumían agua comprada a aguadores o tomada de sus aljibes y vivían en pisos grandes y en barrios con baja densidad y compacidad.

Desde la década de 1820, el movimiento higienista británico propuso combatir la sobremortalidad de los barrios obreros mediante una reforma sanitaria que incluía las mismas medidas de intervención pública que hoy recomienda la teoría económica para combatir los fallos de mercado que he citado: alcantarillado, control bromatológico de alimentos, construcción de casas baratas y regulación de la urbanización. Sin embargo, hasta la década de 1850 no se inició la reforma sanitaria de Londres, y hasta la de 1870 la de las otras ciudades británicas. Tres factores

explican esa demora: 1) unos políticos liberales que criticaban el gasto público porque los impuestos detraían recursos invertibles en la agricultura, en el comercio o en la industria y cuya ética protestante consideraba la sobremortalidad consecuencia natural de la indigencia y de los malos hábitos de los pobres; 2) un sufragio censitario muy restringido tanto en las elecciones al Parlamento como a los ayuntamientos; 3) unos grupos de presión opuestos a la reforma sanitaria: políticos conservadores, contribuyentes, compañías privadas de agua y de basuras, carniceros, tenderos, aguadores, dueños de mataderos y de tabernas e incluso médicos y farmacéuticos. Estos obstáculos desaparecieron gracias a la batalla emprendida por el higienismo y el laborismo a favor de la reforma sanitaria y del sufragio universal.

En 2011 apareció un libro de Floud, Fogel, Harris y Chul Hong en el que estos historiadores ofrecían un modelo explicativo de la *urban penalty* en Gran Bretaña que abarca tanto la sobremortalidad como el descenso de la estatura. El modelo sostiene lo que sigue. Durante la Revolución Industrial, los salarios reales crecieron modestamente y también lo hizo la nutrición o *input* nutricional bruto de los trabajadores. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con su *input* nutricional neto o estatura por dos razones: duras condiciones de trabajo en la infancia y adolescencia y elevada morbilidad provocada por una urbanización anárquica que aumentó los riesgos de contraer enfermedades. Debo añadir que un reciente libro de Humphries (2010) ofrece datos definitivos sobre el aumento y la dureza del trabajo infantil durante la Revolución Industrial y que otro de Voth (2001) ha demostrado que las condiciones laborales empeoraron porque el número de horas de trabajo aumentó entre un 20 y 30% como consecuencia de la desaparición de los Saint Monday y de muchas fiestas religiosas. El libro *Floud, Fogel, Harris y Chul Hong* (2011) también ofrece una explicación de la progresiva desaparición de la *urban penalty*. Los salarios reales crecieron con mayor intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XIX y también lo hizo la nutrición de los trabajadores, habiendo ocurrido lo mismo con su estatura por tres razones que actuaron conjuntamente: esos mayores salarios, las leyes que mejoraron sus condiciones laborales y la reforma sanitaria de las ciudades.

## Consideraciones finales

El nivel de vida de los trabajadores británicos durante la Revolución Industrial británica ha dividido a los historiadores entre pesimistas y optimistas. Por lo general, los historiadores marxistas han sostenido que el bienestar de los trabajadores se deterioró por culpa del capitalismo, mientras que los historiadores liberales afirman que aumentó gracias al capitalismo. Tras una polémica que arrancó de la época de Marx y Engels, las investigaciones más recientes avalan el pesimismo, ya que el ligero aumento de los salarios reales y del consumo de los obreros de las ciudades no pudo compensar el deterioro de sus condiciones laborales, el padecer más enfermedades y el fallecer jóvenes.

Tras la Revolución Industrial, los salarios reales y el consumo crecieron y también lo hicieron la estatura y la esperanza de vida. Este aumento del bienestar se debió, sin duda, al mercado (mayor productividad y salarios), pero también a una intervención del Estado fruto de las presiones de sindicatos y partidos de izquierda. Creo, pues, que el deterioro del nivel de vida durante la Revolución Industrial no se debió al capitalismo, sino a una determinada forma de capitalismo, el liberal.

Ese capitalismo denominado hoy *neoliberal* resurgió en la década de 1980 a causa de los problemas que las políticas anticíclicas keynesianas planteaban para afrontar un fenómeno nuevo derivado de la cartelización del petróleo: la estanflación, esto es, la caída del PIB y del empleo con inflación. Las políticas neoliberales encontraron armazón académico en la teoría de las expectativas racionales. Esta teoría, que Paul Krugman ha calificado de creencia fundamentalista en el mercado, afirma que la intervención del Estado es ineficiente porque asigna mal los recursos; disminuye el crecimiento y el empleo, y no resuelve unos fallos que el mercado puede solucionar por sí mismo si se definen bien los derechos de propiedad y se combaten las externalidades negativas mediante la negociación entre los agentes que las provocan y los que las padecen. Huelga decir que el «anarcoliberalismo» de Trump, de Bolsonaro o de la señora Díaz Ayuso bebe de esa creencia fundamentalista en el mercado.

Dije que el estado actual de la vieja polémica pesimistas-optimistas ha de formar parte de los contenidos didácticos del área de ciencias sociales y con ello no hago otra cosa que reivindicar

la utilidad de la Historia como maestra de la vida. Todo lo que he explicado sobre la *urban penalty* no es arqueología. Los estudiantes de la ESO y del bachillerato deben saber que el bienestar de los trabajadores no habría aumentado después de la Revolución Industrial sin las luchas sindicales y políticas que obligaron al Estado a intervenir en la economía para paliar fallos de mercado y fomentar la equidad y, por consiguiente, también han de conocer los riesgos que conlleva el «anarcoliberalismo».

## Referencias bibliográficas

- Escudero, A. y Nicolau, R. (2014). *Urban penalty*: nuevas hipótesis y caso español (1860-1923). *Historia Social*, 80, 9-23.
- Feinstein, C. H. (1998). Pessimism Perpetuated: Real Wages and the Standard of Living in Britain during and after the Industrial Revolution, *Journal of Economic History*, 58, 625-658.
- Floud, R., Fogel, R. W., Harris, B. y Chul Hong (2011). *The changing body. Health, Nutrition and Human Development in the Western World since 1700*. Cambridge University Press.
- Humphries, J. (2010). *Childhood and child labour in the British industrial revolution*. Cambridge University Press.
- Lindert, P. y Williamson, J. (1983). English Workers Living Standards during the Industrial Revolution: a New Look. *Economic History Review*, 36, 1-25.
- Sen, A. (1987). *The standard of living*. Cambridge: Cambridge University Press [traducción española: Sen, A. (2001). *El nivel de vida*. Editorial Complutense].
- Voth, H. J. (2001). *Time and Work in England, 1750-1830*. Clarendon Press.



## L'èsser humà a *El hombre en busca de sentido*, de Viktor Frankl

CRISTÒFOL-A. TREPAT CARBONELL  
Catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials  
de la Universitat de Barcelona

*La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. [...] Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita.*

T. ADORNO, *LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE AUSCHWITZ* (1966)

Fa tres anys vaig tornar a llegir el llibre de Viktor Frankl *El hombre en busca de sentido*, lectura que em va colpir. Ara que ja en tinc 75 i estic a la darrera etapa de la vida, em plau reflexionar des de la raó i des de la història sobre el sentit de la vida humana. I el llibre de Frankl en va ser una bona ocasió. Alhora, per completar i contrastar la versió de Frankl i la seva experiència a Auschwitz, vaig llegir les impressionants memòries de Primo Levi sobre la seva estada al mateix *lager* (1996). També vaig llegir la novel·la de Joaquín Amat-Piniella (1996) basada en la seva experiència personal al camp de Mauthausen per acabar d'arrodonir el que diu el reconegut psiquiatre vienès. En la meua memòria tampoc no hi ha estat absent l'obra del teòleg alemany Dietrich Bonhoeffer, assassinat pels nazis el 1944. M'ha semblat que aquestes reflexions són especialment pertinents en una col·laboració a l'homenatge per la jubilació d'un catedràtic universitari particularment eminent.

Parteixo de la base que, en essència, l'èsser humà viu un misteri: la raó es pregunta d'on ve i on va i quin sentit té; es pregunta, així mateix, pel sentit del dolor que només té resposta negativa des del materialisme (el món està tan mal dissenyat i és tan

atzarós i mancat de sentit que el patiment és una simple qüestió material de mala sort); i es pregunta, finalment, si a través de l'amor podem trobar un sentit, tot i que, malauradament, no tots els humans viuen l'experiència de ser estimats.

La paraula *misteri* deriva del verb grec μύω, que vol dir 'callar'. En la mesura que, com a humans, formem part del misteri, potser fora millor callar i endinsar-s'hi a través del silenci tot esperant trobar respostes més enllà del llenguatge. Amb tot, per naturalesa som animals metafísics, dotats de paraula [ζῶον λόγον ἔχων], incapaços de mantenir el silenci davant la pregunta pel sentit. Aquesta serà la pregunta clau a la qual Frankl mirarà de respondre.

## Notícia de l'autor i context de l'obra

Viktor Frankl (1905-1997), neuròleg i psiquiatre, va ser detingut a Viena amb tota la seva família l'any 1942, en el marc de la famosa *solució final*. L'únic «delicte» de Frankl i la seva família era la seva ascendència jueva. No deixa de ser curiós que els jueus no formen cap «raça». Avui, a partir dels estudis del genetista Cavalli-Sforza (1995), sabem que la noció de *raça* no es pot aplicar als humans. Els anomenats *humans moderns*, que tenim una antiguitat d'uns 150.000 anys, no hem estat prou temps aïllats sense contactes exògens per formar una espècie o raça diferent; formem, això sí, *famílies genètiques*, que no tenen relació necessària amb el fet de compartir el mateix fenotipus. En qualsevol cas, als anys quaranta del segle passat ja se sabia que els jueus no eren una raça física amb trets identificadors clars, sinó una *cultura* fonamentada bàsicament en la religió, encara que fossin ateus o agnòstics. L'espantosa *solució final* nazi, a banda de deliri maligne, es va basar en una absurda ignorància.

Frankl fou deportat al camp d'extermini d'Auschwitz; tota la seva família hi va morir, llevat d'ell. Quan va tornar a Viena, va escriure el llibre *El hombre en busca de sentido*, que va ser publicat el 1946. Arran de les reflexions que li va provocar la seva estada a Auschwitz, Frankl va crear el que s'anomena *tercera escola de Viena*, en el marc de la qual va desenvolupar una forma de teràpia basada justament en la recerca d'un sentit per a la vida (*logoteràpia*).

Per fonamentar la seva teràpia, i també amb la voluntat que les circumstàncies del seu captiveri no fossin oblidades, va escriure el llibre objecte d'aquesta reflexió. La seva experiència a Auschwitz, entre altres coses, li va servir per analitzar la conducta humana quan els homes són situats en una situació límit a conseqüència del mal absolut.

Les condicions de vida en el camp li van proporcionar un veritable marc experimental. Com diu Primo Levi:

Tanqui's entre filats espinosos milers d'individus diferents per edat, condició, origen, llengua, cultura i costums i sotmeti-se'ls a un règim constant, controlable, idèntic per a tots i per sota de totes les necessitats: és el més rigorós que un investigador hauria pogut crear per establir què és essencial i què és adquirit en el comportament de l'animal-home enfront de la lluita per la vida. (p. 119)

En aquest context, què se'n pot dir, segons Frankl, de la condició humana?

## L'ésser humà a Auschwitz: els *kapos* (I)

Cada barracó d'Auschwitz estava comandat per un *kapo*, sovint un pres comú o, fins i tot, un jueu, que tenia dret de vida i mort sobre els presoners. A canvi de la submissió i de l'exercici de la violència, els *kapos* duïen una vida una mica més regalada pel que fa a l'alimentació i al treball. Frankl fa una anàlisi freda d'aquests personatges, amb una gran generositat personal (p. 85-87). Reconeix que es triaven alguns presoners clínicament sàdics i d'altres que es caracteritzaven per ser particularment bestials i egoistes. Tanmateix, explica que, a parer seu, els sentiments de la majoria dels *kapos* estaven impregnats del mateix ambient reclus del camp i de l'habitud dels mètodes brutals quotidians. Identifica, a més, que entre els guàrdies n'hi havia, també, que eren bones persones i sentien llàstima pels reclusos. Inclús parla bé d'un comandant de les SS. I arriba, amb això, a una primera conclusió sobre la condició de l'ésser humà especialment interessant, considerant que prové d'una persona que, en principi, hauria d'haver sentit un odi perpetu i global vers el món dels guàrdies i dels SS:

[...] hay dos razas de Hombres en el mundo y nada más que dos: la «raza» de los decentes y de los indecentes. Ambas se encuentran en

todas partes y en todas las capas sociales. Ningún grupo se compone de hombres así sin más ni más. En este sentido, ningún grupo es de «pura raza» y, por ello, a veces se podía hallar, entre los guardias, a alguna persona decente. (Frankl, p. 87)

Precisament, un dels problemes que encara avui no està erradicat en les societats humanes és el judici estereotipat que s'aplica a tota una comunitat, fins i tot des del punt de vista positiu.

Als éssers humans ens costa força salvar sempre l'home o la dona com un individu que, com a tal, és capaç de decidir no ser o no comportar-se com els altres davant qualsevol circumstància. És d'una gran generositat per part de Frankl aquest intent de no condemnar en bloc ni els *kapos* ni tan sols els SS, perquè l'ésser humà, segons ell, per bé que visqui necessàriament en societat, és sempre un individu que en tot moment pot dir sí o no, per més dures que siguin les condicions en què visqui.

## L'ésser humà a Auschwitz: (II). Els millors

Entre els humans es pot donar la màxima sublimitat: generositat, lliurament als altres, solidaritat... Com van reaccionar aquesta mena d'homes en el camp d'Auschwitz? En aquest sentit, Frankl (i també Levi) són implacables. La reacció de la majoria dels homes al camp d'extermini va ser el pur egoisme. Hi va haver, és cert, persones d'altíssim rang moral. No obstant, d'aquests no en va quedar ni un que ens pogués exposar la seva experiència. Frankl és contundent:

Los que hemos vuelto de allí gracias a multitud de casualidades fortuitas o milagros –como cada cual prefiera llamarlos– lo sabemos bien: los mejores de entre nosotros no regresaron. (Frankl, p. 15)

Levi coincideix amb aquesta mateixa asseveració:

Sobreviure sense haver renunciat a res del mateix món moral, fora de grans i directes intervencions de la sort, no va ser concedit sinó a poquíssims individus superiors, de l'estofa dels màrtirs i dels sants. (Levi, p. 126)

Una de les causes per les quals els supervivents dels camps nazis, un cop alliberats, es negaven a parlar o a comentar la seva reclusió en els *lager* era, justament, un cert sentiment de culpabilitat. Havien sobreviscut, en bona part, perquè van renunciar a qualsevol codi moral per tal de sobreviure. En relació amb això, el mateix Frankl comenta:

Los antiguos prisioneros suelen decir: no nos gusta hablar de nuestras experiencias. Los que estuvieron dentro no necesitan de estas explicaciones y los demás no entenderían ni cómo nos sentimos entonces ni cómo nos sentimos ahora. (p. 17)

## L'ésser humà a Auschwitz (III): l'home comú

Com van reaccionar els homes comuns, la majoria d'ells? I parlo d'homes en aquest cas, perquè a Auschwitz no hi va haver dones, ja que les que podien ser útils quant a productivitat estaven retingudes al camp de Birkenau. La major part dels homes van reaccionar cedint purament a l'instint de supervivència i sotmetent qualsevol moral a aquest impuls. Frankl, d'una manera suau, no deixa, emperò, de ser directe en aquest punt:

Por lo general se mantenían vivos aquellos prisioneros que, tras varios años de dar tumbos de campo en campo, habían perdido todos sus escrúpulos en la lucha por la existencia; los que estaban dispuestos a recurrir a cualquier medio, fuera honrado o de otro tipo, incluidos la fuerza bruta, el robo, la traición o lo que fuera con tal de salvarse. (Frankl, p. 15)

Levi hi coincideix i és encara més dur:

Hem après que tot és útil; el filferro, per lligar-se-les sabates; els paracs, per fer-ne draps per als peus; el paper, per posar-lo (il·legalment) sota la jaqueta per combatre el fred. Hem après que, d'altra banda, t'ho poden robar tot, més ben dit, que t'ho roben automàticament així que relaxes l'atenció; i per evitar-ho hem hagut d'aprendre l'art de dormir amb el cap sobre un farcell amb la jaqueta i totes les nostres pertinences a dintre, del plat a les sabates [...]: ja he après a no deixar-me robar, i encara més, si trobo en alguna banda una

cullera, un cordill, un botó dels quals em puc apropiari sense perill que em castiguin, me'ls embutxaco i els considero meus de ple dret. (p. 43-47)

Sembla que es pot concloure que, si els homes són posats en condicions inhumanes, reaccionen també inhumanament i mancats de solidaritat. L'ésser humà (tant els homes com les dones) poden assolir un embrutiment absolut. Diu Amat-Piniella (1996):

Era l'embrutiment total de l'home. Per als famolencs, la fallera instintiva de la consecució d'aliments; per als privilegiats, la submersió en una bassa pestilent d'egoïsmes, cobdícies, brutalitats i vicis. (p. 79)

Asimismo, el autor del libro afirma:

Per aconseguir aliment, per damunt de tot, es podien arribar a cometre tota mena d'injustícies. La majoria dels humans al camp d'Auschwitz, doncs, tal com ens indiquen les fonts primàries consultades i, en particular, el text de Frankl, situats en condicions inhumanes reaccionaven gairebé com els animals, disposats a subsistir com fos, tot suspenent qualsevol mena de codi moral: «Fins a arribar al canibalisme!». (Frankl, p. 61)

Així mateix, de totes aquestes dades es pot inferir un element cabdal de la condició humana: l'instint de sobreviure. Fins i tot en les circumstàncies més insofribles i amb la consciència que la mort era la destinació oficial de tothom, hi havia un sí desesperat a la vida i també l'existència d'una minsa esperança sobre la possibilitat remota que allò es podia acabar algun dia. Que el retorn a la família i als amics, malgrat tot, era possible. No eren tots (hi havia qui es deixava anar i buscava la mort llançant-se corrents a les xarxes que envoltaven el camp per ser executats pels vigilants), però sí la majoria.

## L'experiència del sentit al camp d'extermini

Com va viure Viktor Frankl la seva situació personal? Quins recursos va trobar per sobreviure-hi? En primer lloc, el *refugi a la*

*interioritat*. Com a bon psiquiatre, va observar de seguida que les persones sensibles i acostumades a una vida intel·lectual o espiritual habitual, curiosament, tot i que patien moltíssim més físicament, perquè solien ser de constitució feble, uportaven molt més bé la situació. I això era així perquè eren capaces d'aïllar-se del terrible entorn que patien arrezerant-se en una vida de riquesa interior i de llibertat espiritual.

Frankl també esmenta el refugi que suposava per als presoners que tenien un mínim de vida espiritual la sensibilitat per la bellesa, com, per exemple, la contemplació del paisatge.

Si alguien hubiera visto nuestros rostros cuando, en el viaje de Auschwitz a un campo de Baviera, contemplamos las montañas de Salzburgo con sus cimas refulgentes al atardecer, asomados por los ventanucos enrejados del vagón celular, nunca hubiera creído que se trataba de los rostros de hombres sin esperanza de vivir ni de ser libres. (p. 47)

No és d'estranyar que Frankl, tot i que encara era molt jove, gràcies a la seva professió de dedicació a la introspecció de l'ànima humana i a la teràpia dels seus trastorns, dolors i angoixes, disposava d'aquest recurs espiritual de poder-se recloure a dins de si mateix.

Tanmateix, en l'àmbit estrictament individual, el que li va permetre superar sense defallir les llargues hores diàries de fred, treball i dolor físic va ser l'amor, concretat en la imatge de la seva dona. Va recórrer a la imaginació fins al punt que la veia, sentia el seu esguard i el pacificava. N'estava molt enamorat i això que, quan pensava en la seva dona per suportar la situació d'embrutiment a què era sotmès, ignorava que ella ja havia estat introduïda en una cambra de gas i el seu cos convertit en fum.

Arriba a confessar que en aquells moments sense esperança de cap mena, de dolor físic i psíquic, amb la finitud de l'existència gairebé a tocar de cada minut en tot moment del dia descobri:

[...] la verdad de que el amor es la meta última y más alta a que puede aspirar el hombre. Fue entonces cuando aprehendí el significado del mayor de los secretos que la poesía, el pensamiento y el credo humano intentan comunicar: la salvación del hombre está en el

amor y a través del amor. Comprendí cómo el hombre, desposeído de todo en este mundo, todavía puede conocer la felicidad –aunque sea solo momentáneamente– si contempla al ser querido.

I d'aquesta visió amorosa fa un salt gairebé deduïble del fenomen de la seva experiència existencial a escala religiosa:

Por primera vez en mi vida podía comprender el significado de las palabras: «Los ángeles se pierden en la contemplación perpetua de la gloria infinita». (Frankl, p. 46)

Així, doncs, per a Frankl l'ésser humà només té una sortida possible: l'*amor*. L'amor, per al psiquiatre vienès, transcendeix la persona física de l'ésser estimat i troba el seu significat més pregon en el seu jo més íntim. Fins i tot va més enllà:

Que esté o no presente (l'ésser estimat) y aun siquiera que continúe viviendo deja de algún modo de ser importante. (p. 47)

Vist des de fora, amb mirada fenomenològica, sembla que es podria deduir que, segons les vivències de Frankl, els humans vivim inserits en un misteri més enllà del llenguatge, una part de la significació del qual se'ns revela per vies que transcendeixen la paraula, però que es comuniquen amb un alt nivell de certesa experiencial. Sens dubte, tot plegat (la transcendència de l'amor i l'experiència del misteri que assegura una intencionalitat última de l'existència humana) constitueix un indicador important per aproximar-se al sentit profund de qualsevol acte de fe.

## El sentit de la vida humana segons Frankl

Basant-se en la seva experiència personal i en l'observació de tantes tipologies humanes en el camp d'Auschwitz, el doctor vienès elabora una filosofia sobre el sentit de la vida, la gran pregunta que tard o d'hora tot ésser humà es fa. Primerament, Frankl defensa que l'ésser humà, si no està afectat per foscors mentals, gaudeix sempre i en tot moment de *llibertat interior* (p. 47). I aquesta llibertat interior fa que la vida tingui un sentit i un propòsit. Això no treu que Auschwitz fos un lloc de sofriment.

Frankl es pregunta angoixadament: «¿Tiene algún sentido todo este sufrimiento, todas estas muertes?» (p. 70). La seva resposta és que, si l'últim i únic sentit de la vida consistís a superar-la, és a dir, que depengués en última instància de la casualitat, per a ell no valdria la pena en absolut viure-la. Probablement, jo també podria pensar igual. Però en què em puc basar per anar més enllà de la casualitat i trobar raons de pes, clares, distintes i compartides per tothom per tal de donar sentit al dolor i al sofriment? Frankl no respon a aquesta qüestió. Proposa un sentit de la vida que no fonamenta, només el pronuncia. Defensa la llibertat interior i la capacitat dels humans per decidir fins i tot en les circumstàncies més dures. I prou.

El meu desacord amb Frankl esdevé rotund quan proposa com a conclusió final de la seva reflexió experiencial que no existeix un sentit únic a la vida vàlid per a tothom, clar i diàfan, sinó que el sentit de la vida depèn de cadascú. Cada home és diferent. Per això:

Resulta completamente imposible definir el significado de la vida en términos generales. [...] Ninguna situación se repite y cada una exige una respuesta distinta [...]. Cada situación se diferencia por su unicidad y en todo momento no hay más que una única respuesta correcta al problema que la situación plantea. (p. 79)

Per tant, el sentit de la meua vida no existeix fora de mi. No he estat creat amb un sentit precís. La vida en si mateixa no té un sentit compartit i vàlid per a tothom, sigui quina sigui la seva situació personal. Seré jo, davant de la meua circumstància, qui donarà sentit a la vida assumint allò que em sigui donat o allò que se m'imposi viure. I la idea del sentit en Frankl em sembla màximament cruel quan afirma que en aquest món som únics i estem radicalment sols.

Quan vaig redactar el dietari de les meves lectures, tenia una veïna, la Gemma, a qui feia poc havien diagnosticat una recidiva del càncer amb molt mal pronòstic (li havia afectat el cervell i el fetge). Tenia 35 anys i un fill, l'Eloi, aleshores de 4 anys, com el meu net. No tenia marit. No hauria estat brutal, per part meua, dir-li amb paraules de Frankl que el seu destí era patir i morir jove, deixar el seu fill orfe, perquè està sola en l'univers i ha d'assumir aquest dolor horrible, perquè ningú no la pot redimir del

seu sofriment com a sentit de la vida? No, no li ho podia dir. Fora terriblement cruel. No pot ser veritat. No em cal cap argument més per refutar el que diu Frankl. I si ens toca sofrir, en paraules de Frankl, hem d'acceptar aquest sofriment, perquè és el nostre destí i la nostra única tasca. Potser com a teràpia psicològica pot servir, però no com argument filosòfic. En absolut. Crec que Frankl utilitzava aquest postulat del sentit personal de la vida com a teràpia en el camp.

En el barracó de malalts, gairebé tots terminals per manca de cura mèdica, Frankl els diu:

[...] me referí a las muchas oportunidades existentes para dar un sentido a la vida. [...] La vida humana no cesa nunca [...] y que este significado de la vida comprende también el sufrimiento y la agonia, las privaciones y la muerte [...]. Les aseguré que en las horas difíciles siempre había alguien que nos observaba –un amigo, una esposa, alguien que estuviera vivo o muerto, o un Dios– y que sin duda no querría que le decepcionáramos antes bien esperaba que sufriéramos con orgullo –y no miserablemente– y que supiéramos morir. [...] Nuestro sacrificio sí tenía un sentido. Los que profesaran una fe religiosa, dije con franqueza, no hallarían dificultades para entenderlo. (p. 83-84)

Tot plegat em sembla una mena d'estoïcisme davant la vida, però en cap cas veig arguments racionals que ho sustentin. Crec que es podria afirmar tot el contrari: que la vida no té sentit i que el sofriment és una blasfèmia si un creu en un Déu creador i infinitament bo. I, probablement i malaurada, l'argumentació seria més potent i lúcida.

En ser alliberat el camp, Viktor Frankl passa una experiència particularment alliberadora que, si no s'explica des d'un punt de vista materialista com a reacció psíquica d'una persona amb un trastorn determinat provocat pel seu perllongat patiment, podria servir per argumentar que vivim dins un misteri, el significat del qual, com he dit més amunt, es troba més enllà de les paraules.

Em refereixo al fet que Frankl, encara vivint en el camp d'extermini, però ja deslliurat de l'opressió del nazisme alemany, davant l'espectacle de la naturalesa a la primavera, cau agenollat, amb una profunda ignorància d'ell mateix i del món, i es posa a repetir una frase probablement extreta d'un salm:

Desde mi estrecha prisión llamé al Señor y él me contestó desde el espacio en libertad. (p. 91)

## Referències bibliogràfiques

- Amat Piniella, J. (1996). *K.L. Reich*. Edicions 62.
- Bonhoeffer, D. (2008). *Cartes des de la presó*. Pòrtic.
- Cavalli-Sforza, L. (1995). *L'origen de la diversitat humana*. Enciclopèdia Catalana.
- Chillón, A. (2010). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Herder.
- Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Herder.
- Frankl, V. E. (1984). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gracián, A. (1973). *El criticón*. Círculo Amigos de la Historia.
- Primo, L. (1996). *Si això és un home*. Edicions 62.
- Von Balthasar, H. U. (2011). *Sólo el amor es digno de fe*. Sígueme.



PARTE II: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA  
COMO CAMPO ESPECÍFICO DEL  
CONOCIMIENTO ACADÉMICO



# La formación inicial y continua del profesorado de Ciencias Sociales

CONCEPCIÓN FUENTES MORENO

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

J. MIQUEL ALBERT TARRAGONA

Asesor técnico docente del Departamento de Educación de Cataluña y  
profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona

LAURA LIMA MUÑIZ

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (México)

## Introducción

Una mirada rápida de la evolución educativa durante los últimos decenios permite constatar las enormes transformaciones que sirven de fundamento y debate en el análisis actual del sistema educativo. La formación del profesorado en la enseñanza secundaria ha sido uno de los aspectos más afectados por esta evolución, configurándose como un elemento básico de la estructura educativa.

Revisando las opiniones de numerosos especialistas, tendríamos en afirmar, cada vez con más convencimiento, que enseñar en la educación secundaria no es una tarea fácil (Imberñón, 2019). Han sido numerosas las aportaciones desde el ámbito pedagógico, en general, y desde la perspectiva didáctica disciplinar, en particular, que inciden en las dificultades, relacionadas con varios aspectos como el nivel madurativo y formativo de los estudiantes, la formación del profesorado y el contexto educativo, entre otros.

Centrándonos en el campo que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria, se advierte que mucha ha sido la investigación generada por los departamentos de didáctica de las ciencias sociales de las distintas facultades españolas y por los grupos de investigación del área. Trabajos como los de Prats (2020, 2011a, 2019, 2017), Santacana (2012), Trepal (2006), Valls (2011), Miralles (2009) y Gómez y Miralles (2018) nos demuestran que existen otras metodologías didácticas más eficaces para el aprendizaje de las ciencias sociales, que fomentan el trabajo con fuentes históricas, la reflexión, el análisis. En este sentido, se percibe la necesidad de la actualización de la formación inicial y permanente del profesorado de geografía e historia, si de veras se pretende asegurar la calidad y garantizar la mejora educativa y la formación de futuros ciudadanos activos y responsables.

## Importancia de la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria

En el campo del desarrollo profesional docente, recogemos un consenso unánime en dos aspectos: en primer lugar, resulta esencial contar con un profesorado preparado y motivado; en segundo lugar, cualquier cambio o innovación educativa pasa por el consenso y el protagonismo del profesorado. A partir de estas constataciones, resulta evidente que la mayor dificultad responde a la necesidad de adaptar el sistema educativo a los complejos cambios sociales que requiere la sociedad actual (Gutiérrez, 2011), así como preparar al profesorado para darles respuesta.

A partir de los años noventa del siglo pasado, el sistema educativo español pasó de ser un modelo selectivo a un sistema inclusivo que generalizó la escolarización obligatoria de todo el alumnado hasta los dieciséis años. A la vez, la evolución social y ciudadana ha ido asumiendo un modelo de inclusividad global que prácticamente no deja a nadie fuera del sistema. En la actualidad, la atención a la diversidad de todo tipo de características que puedan presentar los alumnos plantea una dedicación didáctica que tiene que ser incorporada en la formación inicial y continua del profesorado.

Otro aspecto que interesa especialmente está en relación con la tipología de contenidos que recogen los currículos actuales y la manera como se tratan en la formación del profesorado. Desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, hace tiempo que se han planteado propuestas metodológicas que persiguen la adaptación de contenidos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como proponer o recuperar contenidos y metodología didácticas que han sido relegadas a papeles secundarios o, simplemente, que han estado ausentes del discurso académico.

En esta misma línea, y desde una perspectiva educativa más general, no podemos olvidar la introducción progresiva de las características competenciales en los diferentes modelos curriculares que ha ido configurando el sistema educativo. Tanto si el profesorado de los centros se decanta por unos modelos con unas concreciones competenciales determinadas como si lo hace centrándose en determinados objetivos de aprendizaje, cabe subrayar el papel determinante a la hora de concretar las competencias transversales o clave planteadas curricularmente en saberes o aprendizajes más específicos que se pretende que consiga el alumnado. En cualquier caso, la personalización del aprendizaje que requiere el desarrollo competencial exige al profesorado un papel central a la hora de introducir los cambios relacionados con lo que se necesita para enseñar y para aprender.

A la luz de las reflexiones anteriores, la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia, debe considerar los aspectos comentados y, a la vez, dibujarse como una oportunidad para trabajar con los estudiantes de educación secundaria modelos abiertos, reflexivos y críticos de aprendizaje que les procuren habilidades cognitivas de primer orden.

De forma genérica, existen diferentes modelos de formación del profesorado (Imbernón, 2019): modelo de formación individual, modelo de observación y evaluación, modelo de entrenamiento e institucional, modelo de investigación o indagativo, y modelo de desarrollo y mejora. De entre todos, en la actualidad se postula como el más efectivo aquel modelo basado en el trabajo contextualizado en los centros docentes que, de forma cooperativa, identifican por medio del análisis y la valoración sus ámbitos de mejora y se plantean procesos específicos de cambio (modelo de desarrollo y mejora).

## Paseo por las leyes educativas y el papel del profesor y de su formación

La formación del profesorado de educación secundaria se inicia en la etapa de formación universitaria de su área de conocimiento, donde adquiere los conocimientos de su especialidad, y se debe completar asumiendo conocimientos psicopedagógicos que les han de resultar útiles para la enseñanza de los contenidos específicos y educativos. En España se puede decir que se institucionaliza esta enseñanza de conocimientos útiles y necesarios para la etapa de secundaria a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades, a los cuales se encarga esta formación. Así, desde 1970 se formaliza un curso nuevo para los nuevos titulados universitarios que quieran acceder a la docencia de secundaria, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Planteado como un curso de posgrado y una duración de 300 horas, debía completar con la titulación universitaria los requisitos para acceder a la docencia y se estructuraba en dos ciclos de 150 horas, uno teórico y otro práctico. En el teórico se trataban los conocimientos psicopedagógicos y didácticos y en el práctico se realizaban actividades de observación y se implementaban las primeras intervenciones docentes (Gutiérrez, 2011).

Aunque oficialmente la titulación del CAP cumplió durante treinta nueve años su papel de requisito de acceso para la docencia en la educación secundaria, el curso previsto no pudo concretarse como estaba pensado y redujo considerablemente su duración teórica, así como la previsión de prácticas y la atención de los profesores expertos. Los problemas materiales y de financiación persistentes y la falta de voluntad administrativa y política hicieron que el CAP agonizara lentamente, si bien hay que destacar que se dieron diferentes esfuerzos individuales y de algunas instituciones notables para encontrar alternativas de calidad y mejora de la formación inicial (Gutiérrez, 2011).

El siguiente paso que regula la formación inicial del profesorado y que establece la estructura actual con carácter de máster universitario aparece el año 2007 con la LOE (Ley Orgánica de Educación), en línea con la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, y su implan-

tación general comenzó durante el curso 2009-2010 como Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Desde el primer momento concilió muchas opiniones respecto a que su aparición había supuesto una mejora notable con relación al antiguo CAP (Albert, Fuentes y Palos, 2012). El máster se estructuraba también sobre dos grandes pilares: una parte teórica centrada en las asignaturas de contenidos psicopedagógicos, en las de didácticas específicas, en los complementos de formación disciplinar y en la de investigación e innovación docente; y otra parte que se concretaba en la realización de un prácticum en los centros de secundaria y en la elaboración de un trabajo final de máster. El nuevo máster formula la formación inicial de los docentes de secundaria a partir de la integración entre teoría y práctica, situando como centro del aprendizaje del futuro docente una aproximación al funcionamiento real de un centro de secundaria. En este contexto se sitúa la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado

La formación del profesorado es una de las principales finalidades de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De esta forma, se perfila como una disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es la formación del profesorado novel o en activo con la finalidad de analizar las prácticas de la enseñanza, la realidad del aprendizaje de la geografía, la historia y otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y métodos para detectar y explicar problemas, buscarle soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizajes de las ciencias sociales (Pagès, 1994; Prats, 2019, 2020).

El objetivo de la formación del profesorado de ciencias sociales ha ido variando a lo largo del tiempo. De la imagen romántica del profesorado con formación básica y vocacional se pasó, a partir de la década de los setenta del siglo pasado, a una imagen de técnico que no requería (necesariamente) de vocación. En este nuevo paradigma, el profesorado de educación secundaria debía conseguir los mejores resultados del alumnado con los

mejores métodos. La formación, pues, de dicho profesorado era sencilla. Se tenían que formar en contenidos y en metodologías básicas de transmisión de dichos contenidos. A partir de la década de los noventa, se desarrolló una nueva visión del profesor como un técnico y reflexivo a la vez. Esto supuso partir del dominio de los contenidos y de las técnicas para, posteriormente, adaptarlas a la práctica (González Gallego, 2001). Más recientemente, al profesor de ciencias sociales se le exige que sea técnico, reflexivo, pero su formación también incluye las competencias profesionales (Ávila, López y Fernández, 2007; Imbernón, 2020). Por *competencias profesionales* se entiende la capacidad de aplicar los conocimientos y capacidades para realizar las actividades y funciones laborales de acuerdo con los niveles requeridos en la producción y el empleo y para solucionar los problemas que se derivan de los cambios o innovación (López-Facal, Miralles y Prats, 2017; Prats y Santacana, 2020).

En íntima relación con estas se perfilan las competencias clave que deben incluirse en el currículo de la formación inicial y permanente del profesorado. Entre otras están los siguientes criterios competenciales: capacidad de resolución de problemas; capacidad de iniciativa y toma de decisiones; disposición y organización en el trabajo; responsabilidad e implicación en la labor docente; trabajo en equipo; autonomía; pensamiento crítico; adaptación a los cambios, y procesamiento crítico de la información.

De esta manera, el profesorado de ciencias sociales de educación secundaria, según la literatura, debería poseer las competencias básicas relacionadas con el dominio de la materia que imparte (geografía e historia; arte; economía...), aspecto este imprescindible; el empleo de metodologías didácticas variadas que coloquen al alumnado como centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje; favorecer el desarrollo intelectual y promover aprendizajes autónomos y creativos (Adams y Tulasiewicz, 1994). Perrenoud (2004), por su parte, señala que hay que formar al futuro profesorado para que organice y anime situaciones de aprendizaje, para que gestione su progresión y alcance y para implicar al alumnado.

Para superar este reto, el profesor de educación secundaria, además de la comentada formación didáctica imprescindible, debería contar con conocimientos disciplinares adecuados en el marco de las ciencias sociales: geografía e historia como elemen-

to estructurante de su formación. A continuación, resulta, a todas luces, también necesario formarlos en destrezas psicopedagógicas y sociológicas acordes con la problemática actual de los adolescentes (Prats, 2011b).

## La formación permanente y la búsqueda de respuestas

La formación permanente o continua la lleva a cabo el profesorado cuando busca aumentar sus conocimientos en otros ámbitos que le resultan necesarios para ampliar y actualizar su docencia y, sobre todo, para abrir nuevas vías de intervención educativa. En este sentido, resulta básico promover líneas de formación continua que posibiliten la innovación y la generalización de proyectos comunes, tanto en profesorado como alumnado o en los propios centros escolares, dado que cada vez más se considera imprescindible su realización en el contexto de la institución educativa (Imbernón, 2019).

Desde las administraciones educativas y las universidades se ha producido durante los últimos decenios una institucionalización de la formación permanente basada, a menudo, en el modelo estándar de cursos específicos, muchas veces con la intención de presentar soluciones a los problemas con los que se encuentra el profesorado novel o para casos de situaciones complejas. Pero también se ha compartido esta línea de formación frecuentemente con una concienciación sobre los modelos de renovación pedagógica, así como el interés sobre proyectos didácticos innovadores y la organización de jornadas y congresos de intercambio de experiencias.

Metodológicamente se ha ido cuestionando el aprendizaje que se logra con la aportación teórica de expertos, para potenciar otras metodologías de investigación-acción desde las actuaciones docentes localizadas en los propios centros. A tenor de los resultados de las diferentes investigaciones realizadas sobre el tema (Imbernón, 2019), se advierte que se ha de optar por una formación flexible y dinámica en la que abunde la investigación-acción, los proyectos unidos a los contextos escolares y la participación del profesorado en su propia formación.

En este ámbito, podemos incluir las opiniones que reclaman un replanteamiento didáctico de la enseñanza de las ciencias sociales (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018), basado en el hecho de que el alumnado realice la construcción de un conocimiento social propio a partir de la utilización de métodos de indagación, el tratamiento de la información, la utilización de fuentes y recursos primarios, el uso de metodologías participativas que propongan un discurso fundamentado en la reflexión y el pensamiento crítico (Miralles, 2017; Prats y Valls, 2011; Trepát, 2006).

## Reflexiones finales

Sin duda alguna, la formación del profesorado de ciencias sociales en la educación secundaria sigue siendo un reto para la investigación y para las instituciones educativas.

A tenor del análisis sobre el tema, es necesario partir de una reflexión profunda sobre el sentido de la educación en su conjunto y relacionarlo con las directrices curriculares. A partir de ahí, resulta fundamental plantear una carrera docente en construcción y que se vaya adecuando a las necesidades de la sociedad líquida y cambiante en la que vivimos.

El aprendizaje de las ciencias sociales ha de ser reivindicado en su conjunto y con su didáctica específica, porque tiene posibilidades educativas e instructivas de primer orden: facilita la comprensión del presente, contribuye a desarrollar facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículum, y ayuda a adquirir sensibilidad social, estética y científica. Considerando estas premisas, los docentes deben tener una formación específica de alta calidad que dé respuesta a estos retos.

El futuro profesorado de ciencias sociales debe partir de un conocimiento disciplinar completo y exhaustivo que le proporcione el dominio de los conceptos clave, de las dimensiones y las interconexiones que construyen la disciplina. Solamente partiendo de este dominio el profesorado podrá generar aprendizajes rigurosos. De igual importancia resulta su formación en pedagogía y didáctica. Es esencial que el futuro profesorado domine las metodológicas didácticas genéricas y específicas propias de la materia y las aplique en la praxis de aula. Es, por ello, fundamental que, a partir de la práctica y de los mentores

de centros, el futuro docente contraste la teoría trabajada en las aulas universitarias con los profesores en activo en educación secundaria. En este punto, cabe destacar la necesidad de convertir en formador al propio docente de educación secundaria en activo y con contrastada experiencia y rigor. Por ello, es interesante crear una carrera profesional dentro de la docencia, en la cual se seleccione a los «mejores» y más formados profesionales para ser formadores de los profesores noveles. El trabajo constante y en equipo entre los profesores universitarios del campo de la educación en sus diferentes especialidades y el profesorado de educación secundaria resulta una de las asignaturas pendientes para encarar la necesaria mejora de la formación del futuro profesorado del área.

## Referencias bibliográficas

- Adams, A. y Tulasiewicz, W. (eds.). (1994). *Crisis in teacher education: a European concern?* Falmer.
- Albert, J. M., Fuentes, C. y Palos, J. (2012). La formación inicial del profesorado y el prácticum de secundaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 65-70
- Ávila, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.). (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUPDCS.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Octaedro.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2018). Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 11-20.
- González Gallego, I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual. En: M. J. Marrón (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 673-701). AGE.
- Gutiérrez, J. M. (2011). La formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. Participación educativa. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 17, 96-107.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163.

- Imbernon, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Quirriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 33, 49-67.
- López Facal, R., Miralles, P. y Prats, J. (2017). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. Graó.
- Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En: R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (coord.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»* (pp. 259-270). Pátron.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Prats, J. (2011a). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Prats, J. (2011b). *Didáctica de la Geografía y de la Historia*. Graó.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15.
- Prats, J. y Santacana, J. (2020). Veinte invariables para la enseñanza de la historia. En: J. Prats (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Trepat, C. A. (2006). *Los procedimientos en historia*. Graó.

# Algunas observaciones sobre la evolución de la didáctica de la Historia en España

JOAN SANTACANA MESTRE  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

## Los inicios de la didáctica de la historia en España y sus métodos

No constituye ninguna novedad afirmar que la didáctica de la historia en España tiene en el Dr. Joaquín Prats uno de sus protagonistas en el último tercio del siglo XX. Fue uno de los impulsores del grupo Historia 13-16 y, como tal, participó en una de las más interesantes experiencias de renovación didáctica. Este breve texto pretende contribuir al conocimiento de la introducción de la nueva didáctica en España.

Desde mediados del siglo XIX, la Historia había sido objeto de enseñanza en España, aun cuando su valoración como disciplina académica fue siempre desigual. Ignacio Ramos Miró, un erudito que escribió el capítulo dedicado a «La Historia» del *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*, editado en Madrid en 1856, afirmaba que:

Comúnmente se observa que los jóvenes que se distinguen por su saber en este ramo (la historia) son los de carácter débil y apático, hombres dotados de gran memoria, pero que tienen más gusto en narrar y oír referir hazañas que en aspirar a su ejecución. (Ramos, 1856, p. 584)

Es decir, aquellos que saben mucha historia son quienes se sienten incapaces de actuar en la sociedad. Esta dura sentencia, sin embargo, su autor la matiza rápidamente, al decir que:

Mas, si se reflexiona con atención acerca de tales resultados, desfavorables en apariencia, se verá que el mal no depende de la ciencia, sino del método con que se enseña.

En esta segunda frase, ataca justamente la metodología de la enseñanza de la historia vigente a mediados del siglo XIX. Las causas de este fracaso en la didáctica de la historia eran múltiples, según nuestro autor. En efecto, afirma en su artículo que la historia instruye mediante ejemplos de vida, pero se pregunta:

¿De qué sirve tener ejemplos de naciones, emperadores, reyes, generales, cuando los niños no tienen aún la menor idea de Estado, de los reyes ni de los generales? Por otra parte, cuando tales relaciones son indiferentes a ellos, no pueden inspirarles gran interés, y mucho menos, ofreciéndoles meros bosquejos y notas, como sucede de ordinario, en vez de cuadros llenos de vida. [...] La Historia, reducida a la indicación de una serie de hechos podrá tener importancia para los adultos, mas no para la juventud, que exige cuadros completos, minuciosos detalles de todas las particularidades de los héroes y demás personajes notables, tanto por sus virtudes como de sus defectos, y que quiere verlo todo en acción. (Ramos, 1856, pp. 584-585)

Esta posición crítica respecto a la enseñanza de la historia y a su didáctica era compartida en esa misma época por otros académicos, por lo que en la ley impulsada por Claudio Moyano en 1857, un año después de su publicación, se obligaba al uso de libros de texto (título V, arts. 89-93) (*Gaceta de Madrid*, 10 septiembre 1857), y fueron estos los que realmente modificaron la enseñanza de la historia en España (Valls, 2007).

Sin embargo, cuando se planteó la metodología de la enseñanza de la Historia, especialmente en la escuela primaria, en la literatura académica de la segunda mitad del siglo XIX siempre se destaca como función primordial de la historia la de ejercitar la memoria, alimentar la imaginación, contribuir al desarrollo del sentimiento estético y ofrecer ejemplos de valor y de comportamiento. Normalmente se admitía que la Historia

[...] no consiste en conocer algunos hechos recogidos en el inmenso campo que abraza para encomendarlos a la memoria, sino en fijar la atención en estos hechos, en formar idea clara y exacta de lo pasado, en seguir a través de los siglos el curso natural de los acontecimientos y del desarrollo del género humano, y descubrir en ellos los trasfondos principales de los diversos pueblos. (Ramos, 1856, p. 591)

Por lo que hace a los contenidos de la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, lo recomendado por los pedagogos era lo siguiente.

Primer curso: Conocimiento de los hombres más notables y de los hechos que han ejercido grande y constante influencia, especialmente de los que se refieren a nuestro país.

Segundo curso: Conocimiento detallado de la historia patria, y especialmente de los hechos honrosos para el país y de los que sirven para enlazar las biografías de los personajes de que se ha hecho mención en el primer curso, completando de esta manera la historia nacional.

Tercer curso: Idea general de la Historia Universal de los pueblos y la nomenclatura de los principales acontecimientos con algunas ideas sobre cronología. (Ramos, 1856, p. 592)

En cuanto a la forma de proceder en la enseñanza de la historia en esta etapa, había fórmulas muy diversas: la primera era mediante «el uso de cuadros»; en este caso se recurría simplemente a la memorización de estos, sin poner énfasis en su comprensión.

La otra fórmula era lo que se denominaba *método pragmático*, que consistía en tomar los hechos relevantes y relacionar sus causas y sus consecuencias, intentando que el alumnado hiciera sus propias deducciones. Ni que decir tiene que los pedagogos solían recomendar el segundo método, pero seguramente era el primero el que primaba.

Cuando la formación en Historia se trasladaba a la enseñanza media, el método se complicaba, dado que aquí la cronología era el fundamento de todo y la memorización del libro de texto se exigía casi en todas partes. La historia, al igual que la

geografía, no exigía otra cosa que memoria y algunos cuadros sinópticos.

## La didáctica de la historia en España: una mala copia de la legislación francesa

Tanto la ley Moyano como los decretos ley que permitieron su implementación estuvieron inspirados por la legislación francesa coetánea, la cual preveía materiales didácticos específicos para cada materia. Por ello, cuando en la Francia de la Tercera República, nacida de la derrota de Sedán en 1871, se modificó el sistema escolar, se dio más importancia a la enseñanza de la historia y geografía de Francia. En este proceso se impuso una «renacionalización»; se introdujeron artefactos más potentes para la enseñanza de la geografía y la historia y aparecieron colecciones de mapas, esferas armilares, instrumentos de orientación y, sobre todo, multitud de esquemas murales que, con ayuda de mapas históricos, intentaban asociar la enseñanza de las disciplinas sociales (Geografía e Historia) con el concepto de *laboratorio* (Gauthier, 1999).

Este esfuerzo, realizado a lo largo de la Tercera República por Jules Ferry, comprendía, además, una ingente introducción de iconografía patriótica en la escuela: banderas, símbolos e, incluso, fusiles de madera para que los niños hicieran prácticas de instrucción cívico-militar, pero no tuvo su equivalente en España. Aquí la enseñanza de la historia quedó relegada a los manuales de texto y a su correspondiente memorización. Ciertamente, hubo algunos buenos manuales de historia, como el de Rafael Ballester, analizado con rigor por Valls (2018). Solo en geografía se introdujeron los mapas murales, que, por cierto, eran los mismos que en la nación vecina. Por ello, cuando Rafael Altamira analizó los sistemas de enseñanza de la historia europeos y los comparó con el de España, se dio cuenta de esta situación y de la falta absoluta de recursos que pudieran apoyar una enseñanza de la historia basado en su método de análisis, es decir, en el trabajo sobre fuentes primarias (Altamira, 1895).

La inexistencia de cualquier tipo de laboratorio de geografía o de historia (a pesar de que estas dos disciplinas se unificaron en

una sola en los diversos planes educativos nacidos desde entonces) iba a tener algunas consecuencias de peso, como ya advirtió el académico español Altamira. La geografía, en especial la geografía física, como es bien sabido, está íntimamente emparentada con algunas de las ciencias naturales; estudiar la estructura lítica del relieve peninsular solo es posible partiendo de conocimientos geológicos; la cobertura vegetal de la península requiere para su estudio conocimientos mínimos o elementales de botánica; ni que decir tiene que los sistemas de erosión, responsables del modelado de la superficie del suelo, tiene fuertes connotaciones con los agentes geológicos (hídricos, eólicos, térmicos, etc.). Por lo tanto, si en los institutos de enseñanza media no existían laboratorios de geografía e historia, estos temas o lecciones no se estudiaban más que de forma memorística, aprendiendo los nombres de todos y cada uno de los elementos de la geografía española, mientras que todos los procesos analíticos e hipotético-deductivos se dejaban en manos del profesorado de Ciencias Naturales, que sí que disponía de algunos elementos de análisis, dado que tenían espacios dedicados a laboratorios, con minerales, animales disecados, colecciones de fósiles y aparatos diversos.

La inexistencia de este tipo de instalaciones para a la Geografía repercutió en la enseñanza de la Historia, puesto que, si la geografía, que podía ser analizada como una ciencia positiva, se enseñaba de forma memorística, la Historia, que se concebía como una simple sucesión de hechos acaecidos a lo largo del tiempo, se transformaba en una disciplina destinada a fomentar el amor patrio y el espíritu cívico. De esta forma, se llega al primer tercio del siglo XX con un sistema educativo que, a pesar de las innumerables reformas que tuvo, jamás enmendó este pecado original y el libro de texto fue el único instrumento para el profesorado de Historia. Rafael Altamira lo explicaba muy bien al comentar que:

El error esencial de sujetarse a un libro impreso o una conferencia, exigiendo del alumno que lo aprenda, se fundamenta [...] en dos prejuicios capitales. Es uno la creencia de que el estudiante no puede trabajar directamente sobre las fuentes, ni es posible que saque fruto de estudiarlas [...] De otro lado, se suele aducir la falta de tiempo y la necesidad de recorrer todos los periodos de la Historia [...] Pero el error fundamental que yace bajo estas razones es que no se

concibe el trabajo personal en Historia –el estudio y conocimiento de las fuentes–, sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que los alumnos [...] les quepa más que recoger los resultados dogmático de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica alguna de procedencia. A esta apreciación falsa [...] juntase una de las creencias más incomprensibles [...] y es que para la mayor parte de los periodos y de los pueblos la verdad histórica esta incontestable y suficientemente averiguada, y que, por lo tanto, es inútil investigarla de nuevo [...] Nada menos cierto. (Altamira, 1895, pp. 5-6)

En materia educativa, toda la etapa que transcurre entre 1939 y 1979 presenta pocos cambios que afecten a la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales; ello no significa que no hubiera cambios importantes de planes educativos en este periodo, pues los hubo, en especial con el llamado *Libro Blanco de Educación* (Ley 14/1970); pero no cambió lo sustancial, esto es, la epistemología que subyacía en los planes de estudio de la geografía y la historia. Fue a partir de la reestructuración del Estado en el último cuarto del siglo XX cuando se producen números cambios. Sin embargo, cuando se analiza la naturaleza de dichos cambios, se aprecia la existencia de los siguientes ejes:

- a) *Regionalización de la enseñanza de la geografía y de la historia.* El nuevo Estado, concebido bajo una aparente estructura federal, requería adoptar una enseñanza descentralizada de estas materias. Por ello, las grandes editoriales que dominaban el mercado del libro de texto no modificaron la mayoría de los manuales, pero sí lo hicieron en los de geografía e historia, introduciendo algunos elementos «autonómicos» con mayor o menor intensidad, según las zonas geográficas. Obviamente, estos cambios afectaron especialmente a los temas de historia política e incidieron poco en la estructura metodológica de la disciplina; incluso la geografía física, que había sido ya previamente disminuida y reducida a una enseñanza casi memorística, desapareció literalmente de algunos currículos o se redujo notablemente.
- b) *Reestructuración de las disciplinas.* Aparece el concepto de *Ciencias Sociales*, como un conglomerado de disciplinas diversas,

que pueden ir desde el arte, la historia y la geografía humana hasta la economía, la sociología o la arqueología. En este inmenso magma, la historia se disuelve y se transforma en un conjunto de conceptos más o menos heterogéneos, que no requieren construcción metodológica alguna, ya que su función ya ha cambiado.

- c) *Creación de una materia formada por aglomerado de otras.* Cada una de las materias disponía de una metodología de análisis distinta y dio como resultado la desaparición de cualquier intento de enseñanza de estas disciplinas desde perspectivas epistemológicas basándose en la metodología. El resultado es un sistema educativo en el que la metodología suele ser la gran ausente.

En realidad, toda esta evolución de la enseñanza de la historia implica la creencia, por parte de quienes legislaron, de que la historia es una materia sin estructura, más allá de la mera cronología. Fitzgerald lo explica muy bien en este texto:

Se piensa a menudo que la historia a diferencia de la física no tiene ninguna estructura y así podría parecer que el modelo en espiral sea inconcebible. Pero esto es solo consecuencia de la visión de la historia como un corpus de conocimiento que hay que ser dominado. Mientras esta visión persista será en efecto imposible de hacer justicia con el material y será imposible respetar la inmadurez del alumado más joven. Sin embargo, una vez se pone énfasis en los procedimientos de investigación de la materia, el resultado es bastante diferente. Para esta tarea se da peso en la necesidad de utilizar las fuentes para enseñar una historia que represente fielmente el tema. Desde esta perspectiva liga con las ópticas psicológicas que defienden el modelo en espiral. Porque son procedimientos en los que el alumno es necesario que se encuentre en niveles crecientes de complejidad y es posible encontrar material histórico que permita desarrollar esta actividad en los diferentes niveles de maduración del alumnado. (Fitzgerald, 1983, p. 129)

## La influencia británica y los intentos de renovación de la didáctica de la historia en el último tercio del siglo XX

La influencia francesa en la didáctica de la historia en España fue evidente hasta el último tercio del siglo XX, y aquí deberían introducirse algunas influencias de la escuela italiana, especialmente la que se vinculaba a la izquierda comunista. Pero los intentos de renovación más profundos reflejan la influencia británica.

En este sentido, es probable que las líneas de trabajo iniciadas en los años setenta del siglo pasado desde el Schools Council, e introducidos en España a finales de la década siguiente, hayan sido los intentos más serios de renovar este tipo de enseñanzas. Hoy es evidente que hay replantear la enseñanza atendiendo a un nuevo paradigma, que es el de aprender el método con el que se construye la Historia. Algunas investigaciones realizadas posteriormente han mostrado hasta qué punto el camino emprendido por los docentes y los investigadores del Schools Council, después continuado por el grupo Historia 13-16, en España era acertado. Sallés (2009), en su trabajo evaluativo de este grupo, realizado muchos años después, plantea este tema de forma rigurosa. En todo caso, es necesario describir y analizar qué importancia tuvo la enseñanza de la historia en nuestro país a partir la experiencia británica.

Ciertamente, la enseñanza de la historia alcanzó su punto álgido a finales de la década de los años setenta del siglo pasado en algunos lugares de Europa, donde se desarrollaron experiencias muy interesantes que, de hecho, no han sido superadas. Uno de estos modelos es el que se desarrollaba en la Universidad de Leeds bajo la dirección de David W. Sylvester entre los años 1972 y 1975, y de A. J. Boddington en el periodo de 1975 a 1977. A partir de 1978, su coordinador sería Denis Shemilt. El proyecto surgiría a raíz de la demanda de la reforma del currículo en el Reino Unido.

El modelo encajaba en el movimiento *New History* que poco a poco iba surgiendo en el Reino Unido y que tenía como ideología:

[...] poner menos énfasis en los contenidos conceptuales que en los procedimientos de la enseñanza [...], subrayar que la base de esta opción es constituida por los objetivos educativos a alcanzar y las técnicas o habilidades en historia que se adquieran. (Jones, en Domínguez, 1987, p. 233)

O, como explica Dickinson (2000), la *New History* enfatizaba el pensamiento a fin de aprender la naturaleza de la investigación histórica, así como la manera de adquirir conocimiento efectivo. Este tipo de enfoque se llamará el *método del investigador*. Tal como prosigue Domínguez, la primera etapa de este movimiento se iniciaba con los trabajos de Coltham y Finas (1973), en los cuales, siguiendo la taxonomía de Bloom, establecieron una lista de objetivos en la que no hay ninguna referencia a los contenidos, sino tan solo técnicas de trabajo intelectual. Así, los objetivos globales que, según los autores, debería tener la enseñanza de la historia son los siguientes:

1. Conocer el tipo de documentación histórica y analizarla tal como hacen los historiadores.
2. Ser capaces de relativizar los comportamientos de los humanos a lo largo del tiempo.
3. Adquirir experiencia en las distintas escalas de valores que los humanos hemos utilizado a lo largo del tiempo.
4. Ser capaces de emitir un juicio razonado y proceder al análisis crítico de las fuentes históricas.

El proyecto que se desarrollaba en la Universidad de Leeds era una iniciativa del Schools Council de Londres, una entidad independiente que se dedicaba al desarrollo curricular y a ofrecer alternativas educativas mediante la previa investigación, el análisis y evaluación de los planes de estudio. Fue fundada en 1964 y estaba subvencionada por el Gobierno británico y por las autoridades educativas locales a partes iguales. El Schools Council estaba compuesto, principalmente, por tres comités. En primer lugar, había un comité que era un órgano consultivo para el tratamiento de los problemas generales relacionados con el sistema educativo; en segundo lugar, había otro comité al que llamaban «financiero y de prioridades»; y, en tercer lugar, había otro comité, el profesional, que era el órgano principal, estaba

formado, en esencia, por profesores y era el que elaboraba los proyectos didácticos. Además, existían otros subcomités que tenían un carácter monográfico y que se podían dedicar a las publicaciones en las escuelas de educación secundaria, en las evaluaciones, los exámenes, etc. En realidad, esta iniciativa surgía como respuesta al aumento de las dudas existentes sobre el valor educativo y formativo de la historia dentro del currículo de la enseñanza secundaria y se desarrolló según el esquema que normalmente se utilizaba para este tipo de proyectos. El producto final que en este caso se desarrolló se llamaría Historia 13-16 e iba dirigido, como su propio nombre indica, al alumnado de 13 a 16 años para enfatizar la adquisición de los aprendizajes cognitivos.

Esto sucedía en 1972, aunque en realidad el Schools Council había empezado a trabajar para cambiar el currículo de historia en 1960, con el fin de examinar el papel de la historia en el nuevo currículo. Se trataba de revitalizar la historia que se enseñaba en las escuelas, dando apoyo institucional a las mejores prácticas docentes en este campo. En realidad, se pretendía fomentar un aprendizaje basado en la comprensión y no tanto en la memorización. No fue hasta 1971 cuando autorizaron el proyecto de estudio y revisión del currículo para la etapa de los 8 a los 13 años.

Como se ha dicho, el proyecto tenía unas características que estaban basadas en las teorías de Bruner. Shemilt (1987, 180-184) definía sus premisas de la siguiente manera:

1. La historia debe enseñarse como una forma de conocimiento, de modo que los alumnos únicamente podrán hallar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado si comprenden la lógica, los métodos y las perspectivas peculiares de la disciplina.
2. La historia debe responder a las necesidades de los adolescentes si quiere seguir incluida en el currículo de secundaria.
3. Es imposible estipular qué contenido debe enseñarse, dado que ello representa elegir unos hechos como significativos, cuando, en realidad, cualquier selección responde a una particular «visión del pasado».
4. El desarrollo curricular en la historia ha de realizarse a largo plazo y seguir un enfoque de investigación en la acción.

Y es que, en el fondo, se consideraba que muchos adolescentes veían la historia como un corpus de conocimiento ya existente, inalterable, que construye una verdad única y absoluta. Hecho normal, teniendo en cuenta la visión que ha transmitido tradicionalmente buena parte del profesorado.

En los sistemas tradicionales anteriores, en concreto el que imperaba en España, el esquema fundamental de funcionamiento era el siguiente:

1. El primer paso era que los historiadores debían definir los conceptos que había que enseñar, y así se establecía un corpus central de conocimiento en relación con la materia que, posteriormente, todo alumnado debería aprender.
2. El paso siguiente era que el profesorado aplicaba los métodos didácticos que creía más convenientes para «introducir» los conceptos establecidos previamente en la cabeza de los alumnos.

En cambio, en el sistema que se derivaba del Schools Council, el esquema era justamente al revés:

1. En primer lugar, se establecían las necesidades educativas y las capacidades de los alumnos.
2. En segundo lugar, en función de estas necesidades y capacidades, se decidía qué «materiales históricos» se utilizarían para introducir conceptos y métodos en la cabeza de los alumnos.

La traslación a España de las experiencias inglesas fue una tarea que iniciaron algunos profesores de enseñanza secundaria a partir de un viaje realizado a la Gran Bretaña en el cual tuvieron ocasión de tomar contacto con la experiencia británica (Prats y Valls, 2011). El primer paso consistió en la traducción del material británico al español, su adaptación y, previa autorización, su experimentación en diversos centros educativos del país, singularmente en Barcelona y su área metropolitana. El siguiente paso fue crear un material propio, respetando el esquema británico y sus principios ideológicos. Las unidades fueron elaboradas por los distintos miembros del grupo, y aparecieron en fascículos, pero esta ya es otra historia.

## Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1895). *La enseñanza de la Historia*. Librería de Victoriano Suarez.
- Coltham, J. y Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. Historical Association Pamphlet.
- Dikinson, A. (2000). What should history be? En: A. Kent (comp.). *School subject Teaching. The history and future of the curriculum* (pp. 86-110). Kogan Page.
- Domínguez, L. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En: MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado* (pp. 123-146). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fitzgerald, J. (1983) *History and Theory*, 22(4), 81-100.
- Gaceta de Madrid*, 10 setiembre 1857, núm. 1710, 1-3.
- Gauthier, P. L. (1999). Evolución de la Educación en Francia. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 185-208.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35
- Ramos, I. (1856). La Historia. En: M. Carderera, *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Tomo II. Imprenta de A. Vicente.
- Sallés, N. (2009). *L'aprenentatge de la Història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Shemilt, D. (1987). *El proyecto «History 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro*. En MEC: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado* (pp. 173-208). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valls, R. (2007). La enseñanza de la Historia en España. La compleja construcción de un saber escolar (1848-2006). *Bulletin d'Histoire contemporaine en l'Espagne*, 43, 161-181.
- Valls, R. (2018). Rafael Ballester y su manual de historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia y memoria de la educación*, 8, 651-681.

# La historia social en la enseñanza secundaria española

RAFAEL VALLS MONTÉS

Catedrático emérito de Didáctica de la Historia  
de la Universidad de Valencia

## Los manuales de Historia y el profesorado: cambios y continuidades

La presencia de la historia social se ha ido incrementando en los manuales de Historia españoles a lo largo de los dos últimos decenios, como demuestran los estudios analíticos de los que disponemos. Esta orientación más social de la enseñanza de la historia parece estar ya fuertemente asentada, pero no hay que acabar de fiarse. Como pudimos comprobar en 2001 y 2014, las prescripciones ministeriales reflejadas en sus programas, dentro de la orientación internacionalmente definida como *neoconservadora*, o de «retorno a lo básico», al tradicional enfoque más político de las historias generales, hacen sospechar, y temer, que la nueva-vieja historia política retome mayor presencia en perjuicio de los enfoques más sociales de la enseñanza histórica en la educación secundaria. El debate, de todas maneras, continúa abierto.

Cualquier especialista del área que dé una simple ojeada sobre los manuales escolares españoles de los últimos treinta años y los contraste con los actuales observará, de inmediato, lo mucho que estos manuales han cambiado en sus aspectos más externos y también en los más relacionados con su redacción.

Entre los aspectos que más han variado hay que destacar, en primer lugar, la muy abundante presencia de imágenes, que cu-

bren más de la mitad del conjunto de sus páginas. Otro tanto ocurre, aunque a menor escala, en relación con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es notable el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su manipulación, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

La primera constatación es, pues, que los actuales manuales han cambiado mucho y positivamente, al menos en las características enumeradas, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes, o lo estaban en muy inferior medida. Algunos analistas han definido estos cambios como producto de una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales y de los autores de los manuales escolares para la educación secundaria.

Si nos adentramos en el texto escrito por los autores de los manuales (ya casi no existe ningún manual de un solo autor, lo que es una diferencia más respecto de sus antecesores previos a 1970), también las cosas han cambiado, pues el trecho existente entre la investigación histórica más avanzada y la historia contada en los manuales ha disminuido, aunque, en este sentido, las diferencias sean menos llamativas. El punto más novedoso desde esta perspectiva es, sin duda, el de la incorporación de la historia regional a la hora de tratar los temas relacionados con la historia general de España, aunque esta historia «local» no suponga sino una parte muy reducida del total (en los manuales más usados en los centros escolares de las distintas comunidades autónomas españolas, el porcentaje dedicado a las peculiaridades geográficas e históricas de estas apenas llega al 10% del total de los contenidos temáticos).

Este conjunto de innovaciones fueron possibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa, que establecían unos currículos abiertos y flexibles y que, por tanto, dejaban un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los

manuales como al conjunto del profesorado. Esta flexibilidad y la escasa definición de los contenidos *mínimos* permitía que su selección y su secuenciación pudiesen adoptar formas muy diversificadas, aunque las grandes editoriales escolares españolas (cinco de ellas representan alrededor del 80 % de los manuales utilizados en la educación secundaria) hicieron escaso uso de esta posibilidad.

Los manuales escolares son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas, aunque en la presente ocasión solo nos vayamos a centrar en la mayor o menor presencia de la historia social en los manuales de la educación secundaria. Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado, un producto comercial que debe resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Si bien los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior. Asimismo, es un profesorado que, en más de un 40 %, se formó universitariamente en el decenio de los años setenta y ochenta, dentro de unos modelos historiográficos positivistas bastante tradicionales, a los que se añadían algunas pinceladas, normalmente poco consistentes, provenientes de la historiografía marxista.

Los manuales de secundaria son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos tradicionales, de enfoque fundamentalmente político, dentro del persistente modelo decimonónico de las historias generales, si bien con toques de cierta actualización historiográfica, en la que tienen cabida las aportaciones de la historia social y de la nueva historia cultural. Los manuales parten generalmente de una concepción muy cerrada, objetiva y «definitivista» de la ciencia historiográfica (ocu-

re algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea en los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración, de carácter fundamentalmente político, desarrollada en los manuales de historia.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia, se encuentran con una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son abiertos y flexibles. Por una parte, saben que, si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de estos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea hallar en ellos las innovaciones historiográficas y pedagógicas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque sea a costa de una visión más simplificada de estos y y que haya un tratamiento didáctico más superficial.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado código disciplinar de los docentes es muy potente. Por *código disciplinar* entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecido (Cuesta, 1997). Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el marcado carácter tradicional de los manuales, en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprensivos (con un

enfoque fundamentalmente político y, en el mejor de los casos de los casos, del tipo vinculado al modelo de la historia de las civilizaciones), en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de estos, a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.), que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional.

## La historia social en los manuales de secundaria

A pesar de que la historia social, y también la económica y la cultural, han aumentado paulatinamente su presencia en los manuales españoles a lo largo de los últimos treinta años, y de forma mucho más considerable en el pasado decenio, también es cierto que la historia política continúa siendo predominante. El estudio más reciente del que disponemos, realizado a partir de los manuales de secundaria actualmente vigentes, muestra que los contenidos de historia social ocupan, por término medio, una extensión equivalente al 20% de los manuales, con cotas máximas del 29% y mínimas del 11%, según los manuales de las once distintas editoriales analizadas, entre las que se encuentran las de mayor uso escolar. Como se puede comprobar, la diferente importancia concedida a la historia social, dependiendo de las editoriales, es muy remarcable, ya que puede llegar a triplicar prácticamente el porcentaje de los contenidos sociales de unos manuales a otros. El espacio ocupado por la historia política, sin embargo, supone una media del 45%, con máximos que llegan al 60% y mínimos excepcionales nunca inferiores al 22%, aunque lo más frecuente es que superen el 35% (Burguera, 2002).

A la historia del movimiento obrero, especialmente significativa a finales de los años setenta, se le han ido añadiendo diversas dimensiones sociales mucho más amplias y diversificadas, relacionadas tanto con la vida cotidiana en las distintas épocas históricas como con las formas de sociabilidad de los distintos grupos sociales o las acciones colectivas, especialmente presentes en lo referente a la edad contemporánea. Así, por ejemplo, es frecuente encontrar apartados, solo tomando como referencia los siglos XIX y XX en España, con títulos tales como «Hacia una sociedad urbana», «Las nuevas clases dirigentes», «Las clases po-

pulares», «Los primeros movimientos sociales», «La condición de la mujer», «El surgimiento de los nacionalismos», «Sindicalismo y agitación social», «Hacia una nueva sociedad de masas», «Adversarios del reformismo y agitación social», «La represión y las víctimas de la guerra», «La modernización de la sociedad española», «El fortalecimiento de una oposición de masas», «La oposición y la movilización popular» o «La consolidación política y el cambio social». En la selección de los títulos hemos dejado fuera aquellos que, aun pudiendo ser integrados dentro de la historia social, presentaban un enfoque más próximo a la demografía, a la historia artístico-cultural o a la historia económica. Utilizaremos el mismo criterio en las posteriores listas de títulos temáticos de los manuales que realicemos.

Si contrastamos los anteriores títulos de los manuales editados después del año 2000 con los que, igualmente respecto de la edad contemporánea, aparecen en otro manual de historia de España, editado en 1984, podemos observar las diferencias y el incremento de la presencia de historia social que se ha producido principalmente en los últimos quince años. Los apartados de enfoque social de este manual de 1984, con una extensión similar a los citados anteriormente, son los siguientes: «La sociedad de la España isabelina», «Los conflictos sociales», «La sociedad de la Restauración», «La cristalización de los movimientos obreros», «La sociedad española a principios del siglo XX (clases dominantes, clases medias, campesinos y obreros)», «Transformaciones sociales durante la Guerra Civil», «Las Bases sociales de régimen franquista» o «El crecimiento contemporáneo de las ciudades españolas».

Vamos a servirnos de estos manuales actuales, siguiendo los mismos parámetros para contrastarlo con los anteriores. Los apartados relacionados con la historia social son los siguientes: «Los cambios socioeconómicos de principios del siglo XIX», «Los levantamientos radicales», «La cuestión social a mediados del siglo XIX», «El movimiento obrero», «Regionalismos y nacionalismos», «El movimiento de las clases productoras», «El reformismo social», «La política social corporativa», «Las transformaciones sociales de la industrialización», «Las transformaciones sociales en el fin de siglo (las elites sociales tradicionales; las clases medias; las clases populares)», «La modernización educativa», «Los conflictos durante la II República», «La represión popu-

lar en la guerra Civil», «La represión de los sublevados en la guerra Civil», «La dinámica social durante el franquismo», «La nueva estructura social a finales del franquismo (la clase obrera; las clases medias; las clases altas)», «La movilización social antifranquista» y «Descontento social y desgaste de los gobiernos socialistas» (García de Cortázar *et al.*, 2003).

Estos manuales actuales, cuyos apartados sociales relacionados con los siglos XIX y XX acabamos de anotar, pueden servir de muestra de los cambios que parecen avecinarse en la enseñanza de la historia en la educación secundaria española. Por una parte, ponen de manifiesto el asentamiento que la historia social ha logrado en la enseñanza de la historia en España, pero, al mismo tiempo, muestran el peligro consustancial que comportan los programas de una enseñanza del tipo de las historias generales (desde los orígenes más remotos hasta la actualidad), si estos son planificados para ser desarrollados en un solo curso escolar (como ocurre en el caso de los actuales programas españoles del curso final de la secundaria), ya que se privilegian los aspectos políticos más factuales (normalmente personalizados en los grandes protagonistas consagrados por la tradición historiográfica) como hilo conductor del relato histórico, en perjuicio de otras dimensiones históricas más sociales y generalizadoras. La inclusión de los aspectos sociales antes citados se realiza de forma distinta a como ocurría en los manuales anteriores, pues se ha reducido mucho la extensión dedicada a ellos y lo que antes ocupaba una página, de forma aproximada, ha pasado ahora a ocupar un párrafo de unas diez líneas por término medio, con algunas excepciones, que hemos intentado reflejar con el uso de los paréntesis en algunos de los enunciados citados, en los que se les dedica mayor espacio y atención, sin superar normalmente la extensión de una página.

## A modo de conclusión: las dificultades y contradicciones presentes

Son muchos los factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de intentar explicar el predominio de la continuidad, de la tradicional historia política, frente al cambio, a las nuevas variantes

historiográficas, tanto en los manuales como, presumiblemente, en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia.

Por una parte, el claro desequilibrio existente entre la formación historiográfica de los docentes actualmente en activo (mucho más versados en la historia política que en las otras variantes historiográficas) y su preparación didáctica, en favor de la primera. El profesorado se siente mucho más seguro como «historiador», aunque sea en su variante tradicional, que como docente de historia y es más propenso a incorporar parte de los nuevos enfoques historiográficos que las innovaciones de tipo didáctico. Por la otra, y a pesar de que pueda parecer contradictorio, el profesorado ha hecho suyos, al menos teóricamente, los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la historia que intentaron dar respuesta a las principales críticas realizadas a la enseñanza tradicional de la historia, en especial a su estrecha vinculación con el memorismo y a su inviable enfoque enciclopedista; algo que el profesorado francés explica como: *on n'a jamais le temps* (Lautier, 1997, p. 191).

Una parte importante del profesorado considera como finalidades principales de la enseñanza de la historia tanto la capacidad de esta disciplina para entender el presente como la de potenciar el desarrollo del razonamiento lógico de los alumnos y también la de suministrarles un saber humanístico válido para la formación de las personas en valores tales como la tolerancia y la capacidad crítica. El profesorado parece considerar, sin embargo, que estas capacidades pueden derivarse directamente de lo que se considera el objetivo básico de la enseñanza de la historia: el conocimiento de los hechos históricos y de los grandes periodos de la historia (Merchán, 2002).

En el intento de hacer coherentes en la enseñanza de la historia las nuevas finalidades pretendidas, por una parte, y la tradicional configuración básicamente política de la disciplina escolar, la establecida por la tipología de las historias generales, por otra, es donde han aparecido las mayores contradicciones, pues es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver «toda» la historia. Ante esta disyuntiva, la mayoría del profesorado ha optado por aquello en lo que se sen-

tía más seguro y por lo que, en su apreciación, también tiene más prestigio: el enfoque más tradicional y academicista de la historia, que es, al mismo tiempo, aquel que más poder puede darle dentro del aula y asegurarle más fácilmente su control, pues es en el que los alumnos son menos competentes. A todo ello no es ajena la cuestión de la gestión de la clase, el mantenimiento del orden dentro de las aulas, dado que, aparte de las funciones consideradas básicas como son las de enseñar y aprender, este es uno de los aspectos que ha sido destacado recientemente como un factor explicativo del mantenimiento general de la enseñanza de tipo tradicional y de sus prácticas escolares. La clase magistral, entendida básicamente como la transmisión a los alumnos de aquellos conocimientos acabados que ellos tendrán que repetir en los exámenes, sirve también para conseguir que los alumnos se mantengan pasivos y centrados en la toma de apuntes.

¿Cómo intentar que los alumnos se interesen más por la historia, por el conocimiento histórico?, ¿cómo lograr una enseñanza de la historia más atractiva y motivadora para los alumnos? No es nada fácil dar respuesta a estos interrogantes, pues, como hemos ido viendo, son muchos los elementos que influyen sobre esta cuestión. Intentaré, de todas maneras, esbozar algunas posibles vías, que me parecen necesarias, aunque posiblemente no suficientes, para mejorar la actual situación, en la que, además de los aspectos directamente relacionados con la enseñanza de la historia, repercuten otros factores de carácter más general, que sobrepasan largamente la cuestión específica de la enseñanza de la historia (política educativa, malestar docente, diversidad del alumnado, etc.) (Prats, 2002; Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez y Mirete Ruiz, 2018), pero que inciden también en el profesorado, incluso de manera prioritaria.

Dos aspectos, que ya he anotado previamente y que, por tanto, solo citaré ahora, son el de la formación didáctica del profesorado, que es crucial para una posible mejora de la enseñanza de la historia, y el de la superación del modelo de las historias generales, que impiden la aproximación a un tipo de historia más abierta a la variedad y riqueza de la historiografía actual y, también, más reflexiva y razonada. En este sentido, la anterior

propuesta curricular vigente en España en los años noventa, basada en unos contenidos abiertos y flexibles, me parece mucho más adecuada, ya que permite tratamientos más diversificados, sin constreñir al profesorado ni limitar sus posibilidades historiográficas ni didácticas.

El tercer aspecto es el de la motivación, la consecución de un interés por parte del alumnado respecto del conocimiento histórico. Las críticas más frecuentes y reiterativas de los alumnos destacan, por una parte, que la historia que se les ofrece suele estar poco conectada con los problemas e inquietudes de la sociedad en que viven, y, por otra, que es un conocimiento muy basado en la memorización de unos determinados hechos históricos, más o menos anecdóticos, que hay que repetir en cada ciclo escolar, pues se olvidan rápidamente. ¿Cómo intentar superar estas deficiencias?

La investigación didáctica internacional es bastante coincidente en el hecho de destacar que la problematización de los temas abordados en la enseñanza de la historia es imprescindible. Este planteamiento interrogativo sobre los problemas históricos analizados en clase es el que puede suscitar de una manera más directa el interés de los alumnos si se consigue que sean conscientes de las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para ir intentando encontrar respuestas a los interrogantes planteados mediante un uso adecuado de las fuentes documentales y de su pertinente análisis y crítica. La consideración de que la enseñanza de la historia consiste meramente en la transmisión de unos resultados ya acabados, sin considerar el método seguido para obtenerlos ni su grado de validez, esto es, el no presentar el saber histórico como una forma o tipo de conocimiento de las sociedades en el tiempo, es uno de los problemas principales para la consecución de una enseñanza y de un aprendizaje de la historia que pueda resultar más atractivo y útil para el alumnado.

Esta misma coincidencia didáctica internacional se da respecto de la necesidad de tener en cuenta las ideas que tienen los alumnos, sea sobre lo que es la historia y la forma en que esta se construye, sea sobre los diversos temas abordados por el conocimiento histórico. En este sentido, se considera fundamental el establecimiento del mayor número de conexiones posibles entre los temas abordados y las concepciones y representacio-

nes que los alumnos puedan tener sobre tales temas (las informaciones históricas llegan hoy a nuestros alumnos por diversos caminos, sobre todo por los vinculados a la televisión y el cine).

Es evidente que un planteamiento de la enseñanza de la historia que incluya este tipo de pequeñas investigaciones escolares dirigidas por el profesorado no puede llevarse a cabo si los programas a los que hay que atender siguen siendo los de las tradicionales historias generales, que ya mostraron sus límites respecto del tipo de historia viable con tal enfoque, así como la imposibilidad de cumplir tales programas, ni siquiera utilizando como recurso fundamental el del resumen del resumen, que finalmente resulta incomprensible para los alumnos, con la única posibilidad de memorizarlo sin entenderlo.

Entre ambas alternativas existe una variada gama de posibilidades, que son las que la diversificada práctica del profesorado realiza dentro de las aulas, pero el problema de cómo lograr una enseñanza más adecuada y un mejor aprendizaje de la historia exige superar las deficiencias reiteradamente constatadas de la enseñanza tradicional. Esta nueva enseñanza de la historia tendría poco que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentada en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. Si se consiguiera superar este enfoque tradicional, la educación histórica puede adquirir todo su sentido y contribuir a relativizar los valores e instituciones sociales del presente, mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia. De ahí la necesidad de seguir buscando (a pesar de que los presentes tiempos en España respecto de la enseñanza secundaria de la historia no sean los más propicios para tal empeño) una explicación más profunda y razonada de las limitaciones y deficiencias observadas en la práctica educativa y la necesidad de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneístas, de mejora de tal educación histórica.

## Referencias bibliográficas

- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 95-108.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- García de Gortázar, J. Á., Burdiel, I., Cruz Romeo, M., Villares, R. y Radero, M. (2003). *Historia de España*. Santillana.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. y Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 1, 41-54.
- Prats, J. (dir.) (2000). *La secundaria a examen*. Proa.

# El libro de texto ante el reto de la enseñanza de la Historia en el siglo XXI

PILAR RIVERO GRACIA

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Zaragoza

ENRIQUE MORADIELLOS GARCÍA

Catedrático de Historia Contemporánea  
de la Universidad de Extremadura

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Zaragoza

Antes de la llegada de la democracia, se venían registrando intentos renovadores en ciudades como Madrid, Barcelona, Valencia y sus respectivas zonas de influencia, especialmente como consecuencia de la concienciación didáctica de varios grupos de profesores jóvenes. Pero solo a finales del siglo XX se produjeron cambios metodológicos más evidentes. Entre ellos, como consecuencia de reformas educativas, aunque no de forma inmediata, como suele ocurrir en este tipo de procesos, el cambio de los manuales escolares y del uso de otros materiales y recursos utilizados en el aula.

En ese sentido, fructifican los intentos renovadores de grupos de profesores como los que fundaron *Germanía 75* e *Historia 13-16* (Prats, 1989; Sallés y Santacana, 2016). Ambas propuestas plantearon novedades con respecto al temario y la forma de abordar los ejercicios, procurando un aprendizaje activo y menos tradicional, no siempre con los resultados esperados, especialmente en el primer caso, pero planteando nuevos modos de trabajar y aprender la Historia, por ejemplo, a través de fuentes

primarias. Historia 13-16, que deriva de experiencias británicas, y que anticipa experiencias de trabajo con conceptos de segundo orden, situándolos en el centro del aprendizaje, fue uno de los que más repercusión tuvo.

Por aquellos años surgieron también otras experiencias en otras partes de España, como Cronos en Salamanca, o Askeplios en Cantabria, y ya en los noventa emergieron otros grupos de innovación como Gea-Clío de Valencia y GEVAP de Murcia. Así pues, las apuestas por mejorar la enseñanza de la historia han seguido existiendo, y fundamentalmente partieron desde la enseñanza obligatoria. A partir de entonces, con el asentamiento académico de los departamentos y áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, la iniciativa innovadora pasó en parte a los profesores universitarios.

Con respecto a los recursos y materiales didácticos, aunque con antecedentes, es en esos años de transición política cuando se comienza a implantar en las aulas el uso del vídeo como recurso educativo (Ferro, 1980; Fernández, 1989). El vídeo era entonces la máxima novedad tecnológica y ello llevó a los centros a adquirir los primeros equipos. Se comienzan a proyectar documentales o películas que permiten profundizar en cuestiones históricas de un modo innovador, añadiendo lo audiovisual al aula. El poder de la narrativa, la posibilidad del debate o cinefórum, la tabla de preguntas adicionales o la redacción de un resumen o comentario crítico complementaban la visualización y ayudaban en la comprensión y la memorización. Al mismo tiempo, se podían visualizar fuentes y documentos históricos, icónicos y patrimoniales, e incluso escuchar las voces de los protagonistas del pasado.

Otros recursos posteriores, como la informática, el videojuego o el vídeo interactivo, fueron complementando la enseñanza tradicional en el aula, en la que el libro de texto y el cuaderno eran los únicos materiales disponibles. A comienzos del siglo XXI irrumpiría internet y, con ello, una nueva revolución didáctica. Tampoco se ha de olvidar que la posibilidad del laboratorio o seminario o las salidas didácticas ya eran elementos conocidos y utilizados por maestros y profesores.

Pero, aun así, el manual escolar, el libro de texto, ha dominado la enseñanza de la Historia en España. Su uso en las aulas y la aceptación general por parte del profesorado y del alumnado han

hecho de él una herramienta de consulta básica siempre presente. Sobre su análisis aún no hay uniformidad, y predomina una panoplia de métodos y aproximaciones. Ciertamente es que el análisis de los contenidos de los libros de texto tiene ya cierta tradición en la Didáctica de las Ciencias Sociales, algunos de cuyos trabajos fueron recogidos por Ferreras y Jiménez (2013, p. 594): el estudio de los recursos y materiales curriculares es una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Perales y Jiménez, 2002; Valls, 2001). Travé y Pozuelos (2008) clasifican en cinco líneas las investigaciones sobre estos recursos y materiales. Estos investigadores las centran en *aspectos ideológicos, análisis didáctico, elaboración, evaluación y opinión, y práctica del profesorado con respecto a dichos materiales* (Travé y Pozuelos, 2008, pp. 4-5).

Según publicaciones más recientes:

El reto enunciado por Rösen fue recogido posteriormente en estudios como los de Valls (2007, 2008) o el de Prats (2012) en el contexto español, aportando sugerencias relevantes que han constituido la base metodológica sobre la cual han evolucionado los estudios sobre manuales en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Bel y Colomer, 2018, p. 3)

Los estudios se han centrado principalmente en lo textual, lo teórico, pero también han abordado el diseño de las actividades y el uso que hacen del libro los alumnos (tiempo, subrayado, anotaciones, recuerdos, etc.).

Rösen planteaba un libro de texto ideal, incidiendo en la importancia del formato, de la estructura, de la relación con el alumno y de su practicidad; en consecuencia, eran elementos clave la presentación de los materiales, su diversidad, la multiperspectiva, su capacidad científica y metodológica, la relación con el presente y su capacidad de despertar el pensamiento crítico. En 2003 una revista internacional especializada publicó un interesante monográfico en el que expresaba que los libros de texto ingleses, como muchos otros, eran la materialización del currículum oficial y la plasmación de ideas políticas, culturales e ideológicas precisas. Asimismo:

It has also been claimed that the function of textbooks is to «tell children what their elders want them to know» (Fitzgerald, 1979,

p. 47) and to «...represent to each generation of students a sanctioned version of human knowledge and culture». (De Castell, 1991, p. 78). (Crawford, 2003, p. 6)

En 2010, la Unesco, junto con el Georg Eckert Institute for International Textbook Research, publicaba una guía fundamental para revisar e investigar sobre los libros de texto o manuales escolares (Pingel, 2010), recogiendo años de experiencias.

En España, Valls (2008) y Prats (2012) hacían un recorrido por el libro de texto de Historia y fijaban unos criterios para su elección; después, los numerosos libros editados por la Universidad de Murcia han permitido, además, recoger toda una trayectoria investigadora con interesantes testimonios y metodologías (Martínez, 2014), partiendo de los exámenes, entrevistas, el propio objeto, que pueden servir de inspiración a los que continúen con estas investigaciones, a la vez que pueden validar los instrumentos utilizados y permitir comparar los resultados obtenidos.

Con este recorrido estamos comprobando cómo las lecturas que se hagan del libro de texto pueden ser muy diversas, y su interpretación puede variar según los docentes o los alumnos, cambiando la percepción o incluso la aceptación de lo expresado en él. Los textos, su redacción, sus ideas, las presencias y las ausencias son elementos que permiten identificar su validez educativa y su honestidad con la Historia. Por otra parte, el uso de las imágenes se ha examinado en varios estudios, constatándose como aquellas ocupan un espacio cada vez mayor en los libros de texto, acercándose al 60-70%. En todo caso, este aumento de iconicidad no garantiza una mayor atención por parte de alumnado y/o profesorado:

En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante de los alumnos no habían mirado ni siquiera las imágenes y que un 25 % lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. (Valls, 2001, p. 32)

El empleo de ilustraciones cada vez más llamativas, que rompen el formato tradicional, ayuda en los últimos tiempos a que sean vistas como el elemento principal que haga pensar y reflexionar a los alumnos.

Teniendo en cuenta los estudios precedentes, y tras reflexio-

nar sobre los cambios normativos en la enseñanza habidos en 2022, desde nuestra experiencia como usuarios y autores de libros de texto consideramos que deberían seguirse siete recomendaciones básicas a la hora de confeccionar un material de esta naturaleza para afrontar el reto de la enseñanza de la historia en la actualidad:

1. Que esté actualizado científicamente, algo que en un mundo de *fake news* y de reinención ahistórica intencional del pasado resulta imprescindible para el alumnado y también para el profesorado.
2. Que la selección de contenidos responda a criterios de relevancia histórica, permitiendo profundizar en conceptos clave para la comprensión de cada fenómeno histórico
3. Que proporcione perspectiva histórica, reflejando en su caso diferentes interpretaciones o proponiendo ejercicios que permitan esta reflexión.
4. Que sea inclusivo, es decir, que refleje una historia de todos los colectivos sociales que han tenido un papel relevante en los acontecimientos.
5. Que potencie el trabajo con fuentes primarias de diferente naturaleza, así como con herramientas propias de la comunicación del pensamiento histórico como líneas del tiempo, mapas históricos, etc.
6. Que facilite una comprensión del tiempo histórico, trabajando la ordenación cronológica de los hechos históricos, la sucesión, simultaneidad, los ritmos, el tiempo corto-medio-largo, etc.
7. Que facilite comprender la interrelación de diferentes acontecimientos y fenómenos históricos independientemente de la unidad en la que se encuentren.

Y, para ello, es preciso que la diversidad de ejercicios y de propuestas de tareas facilite una enseñanza de la historia crítica y reflexiva, trabajando metaconceptos del pensamiento histórico como *multicausalidad*, *cambio-permanencia/continuidad*, *multi-perspectiva*, *comprensión del contexto histórico/empatía histórica*, *relevancia y significación histórica*, etc. Y que haya gran cantidad de recursos y ejercicios que permitan al profesorado seleccionar los más adecuados para cada momento, grupo o estudiante, a

fin de poder atender a una enseñanza lo más personalizada posible, entendiendo que el libro de texto (en papel o digital) es una herramienta con la que el profesorado puede seleccionar contenidos teóricos y prácticos y elaborar su propia propuesta didáctica, es decir, un material de apoyo para que el docente construya la asignatura en función de las necesidades de sus estudiantes.

Por ello, hay que enseñar a los futuros docentes que el libro de texto es una herramienta más, que, bien utilizada, puede ser muy útil, práctica y efectiva, en combinación con otros recursos e instrumentos (Molina y Alfaro, 2019), y nunca debe ser utilizado como un texto para memorizar. Las editoriales cuidan la actualización de sus materiales, ampliando la variedad de actividades que proponen y facilitando la comprensión textual y visual que tanto ayudan en el aprendizaje. Por otra parte, es un material de consulta básico que ayuda a familias, discentes y docentes, siendo sus inconvenientes el coste que supone, la relación con temas actuales o la capacidad de adaptarse a los diversos niveles (Molina y Alfaro, 2019).

En definitiva, los materiales educativos para la enseñanza y aprendizaje de la historia son múltiples y posibilitan diversificar e innovar dentro y fuera del aula, permitiendo una Historia más atractiva y cercana al alumnado. Según nuestras investigaciones, el libro de texto es todavía el claro dominador, ya sea en papel acompañado de sus plataformas digital complementarias o en su versión digital, pero no siempre se utiliza adecuadamente.

En el campo de la creación de material curricular en general y de libro de texto de historia en particular, el profesor Joaquín Prats Cuevas (en cuyo homenaje escribimos estas líneas) ha sido en España durante más de cuatro décadas el infatigable promotor de novedosas iniciativas de renovación didáctica en el ámbito de la Historia, tanto en el nivel de la educación secundaria como en el ámbito de la universitaria. Desde su cátedra pionera en la Universidad de Barcelona, desde las redes sociales más diversas, desde las plataformas de edición de textos impresos o digitales, su compromiso con la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha sido constante y muy fructífero. Y en ese esfuerzo tiene especial relieve su papel como autor y director de equipo de redacción de libros de texto y manuales docentes de notoria entidad y calidad. Sin asomo de

exageración, decenas de miles de estudiantes y profesores en los últimos decenios han podido conocer y comprender los ejes básicos de la historia española y universal gracias a la labor del profesor Prats Cuevas y sus discípulos. No es poco mérito cívico para culminar una brillante trayectoria académica.

## Referencias bibliográficas

- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Crawford, K. (2003). Editorial. The role and purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5-10.
- Fernández Sebastián, J. (1989). *Cine e historia en el aula*. Akal.
- Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Ferro, M. (1980). *Cine e historia*. Gustavo Gili.
- Martínez Valcárcel, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Nau Llibres.
- Molina, S. y Alfaro, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179-197.
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* [2.ª edición revisada y actualizada]. Unesco.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16. En: M. Carretero *et al.* *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94.
- Sallés, N. y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado

de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-166.

Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, 65, 3-10.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23·36.

Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del Zorzal.

# Evaluación y didáctica de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-FUSTER  
Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS-CANO  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

## Introducción

Información más evaluación igual a conocimiento. Así de contundente se mostraba Bunge (2003) frente a la importancia general de un proceso, como el de la evaluación, y en relación con la transformación de información en conocimiento, lo que requiere de un sujeto cognoscente que lleve a cabo dicho proceso. En línea similar, dentro del ámbito que aquí nos ocupa, el educativo, se situaba Álvarez (2008) cuando afirmaba que la evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza, pues se trata de una actividad de aprendizaje en la medida en que por ella se adquiere conocimiento. Esta relevancia de la evaluación ya fue advertida por el profesor Prats (1997, 2002) cuando la incluyó como una de las grandes líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales.

En efecto, la evaluación educativa ha adquirido una gran importancia al calor de los programas internacionales de evaluación (PISA y otros) que pretenden medir los niveles de calidad de las instituciones y sistemas educativos para lograr la excelencia. Jor-

ba y Sanmartí (1994) la definieron como la emisión de un juicio de valor sobre algo que se quiere mejorar, tratándose de un proceso que consta de, al menos, tres momentos: recogida de información, análisis de dicha información y juicio sobre el resultado; y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

Teniendo en cuenta los motivos por los que la evaluación se ha convertido en el pilar que sustenta el mundo de la educación y su apartado legal (Coll y Martín, 2006), es imprescindible descubrir nuevas dimensiones dentro de la evaluación: nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación (Miralles, 2015). Este ha sido uno de los frentes de acción del grupo de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO) de la Universidad de Murcia, desde donde se ha iniciado una larga serie de investigaciones a fin de conocer y mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la materia de Historia en la educación obligatoria (Gómez y Miralles, 2016; Gómez *et al.*, 2017; Gómez *et al.*, 2018; Miralles *et al.*, 2014; Miralles y Díaz, 2017; Miralles y Monteagudo, 2019; Monteagudo y López-Facal, 2018; Monteagudo *et al.*, 2014; Sánchez *et al.*, 2018; Trigueros *et al.*, 2018). En estos estudios se ha contrastado que la práctica docente y evaluadora tradicional, en la enseñanza social e histórica, apenas se ha visto modificada por las sucesivas reformas educativas; de ahí que, para lograr la formación de una ciudadanía activa y participativa en las nuevas sociedades europeas del siglo XXI, sea necesario diseñar nuevas estrategias e instrumentos metodológicos y evaluativos para las aulas que lo hagan posible, al menos en mayor medida que hasta el momento.

## Proceso evaluador y percepción del alumnado

Asumiendo que la evaluación educativa es un proceso que afecta a la sociedad en general, que tiene como principales agentes a familias, profesores y alumnos, es pertinente conocer la labor que realiza cada uno de ellos, cómo la perciben o se implican, así como los resultados que se obtienen o cómo les llegan, puesto que todo ello forma parte de ese proceso amplio que gira alrededor de la evaluación. En este escenario, la implicación y opinión del alumnado cobra especial relevancia, pues es el colectivo sobre el que recaen los éxitos o fracasos, así como el termómetro

para medir y evaluar el sistema educativo, el desarrollo de los currículos o, incluso, la mejora de planes de estudio para las generaciones y sociedades futuras.

Más concretamente, la opinión del alumnado de los últimos cursos de educación secundaria obligatoria en el proceso evaluador, debido a su desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social en estas edades (14-16 años), adquiere todavía mayor protagonismo. Atendiendo a indicadores como su participación en clase, implicación en el estudio, responsabilidad en la realización de tareas, realización de propuestas razonadas, motivación e interés en las propuestas de trabajo o la utilidad y aplicación de los aprendizajes y enseñanzas recibidos a situaciones de la vida cotidiana, nos podría ser de gran utilidad para valorar, en parte, la práctica docente del profesorado o el proceso de enseñanza. Así, convendría considerar desde un marco más amplio la opinión, percepción y papel del alumnado en los procesos de evaluación, de manera que, además de hablar de la evaluación *de y por* el alumnado, se contemple también la evaluación *con* el alumnado (Molina *et al.*, 2014); además de ayudar a mejorar los procesos anteriores, será de gran utilidad en la evaluación formativa de los procesos de aprendizaje.

## El examen: instrumentos, procedimientos y estrategias de evaluación

Además de lo anterior, no olvidemos la importancia que tiene la forma de enseñar, cómo se propicia el aprendizaje y qué evidencias o instrumentos se tienen en cuenta en la evaluación-calificación, entendida esta como nota que se le proporciona al alumnado reflejo de sus aprendizajes y que es el criterio predominante en la actualidad para valorar sus progresos en las distintas etapas educativas, así como para la adopción de planes de refuerzo, recuperación o mejora para cualquier alumno. En este sentido, cabe reseñar que, según la opinión del alumnado, de todos los instrumentos de evaluación utilizados en las clases de historia, es el examen el que sigue siendo el más utilizado y valorado por el profesorado (Trigueros *et al.*, 2015), a bastante distancia de otros como el portafolio, los debates, las simulaciones, las representaciones o las producciones del alumnado; siendo

este un examen en el que el alumnado ha de contestar preguntas de tipo memorístico y repetitivo, principalmente, reproduciendo lo que se ha dado en clase o lo especificado en el libro de texto (Merchán, 2001 y 2005; Monteagudo, 2014). Así, se constata que no existe un vínculo u objetivo claro que una el interés del alumnado con aquello que mejoraría ser recordado o estudiado por su relevancia, lo que demuestra que apenas se desarrollan habilidades propias del historiador (Trigueros *et al.*, 2015), descuidándose la enseñanza de contenidos de segundo orden o metaconceptos, que son los que permiten alcanzar las habilidades cognitivas desarrolladas a través del pensamiento histórico. En este sentido, Barton y Levstik (2004) inciden en el potencial que la enseñanza de la historia posee para una formación humanística y ciudadana, además de la posibilidad de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas propias de un aprendizaje competencial, si en las clases de historia hubiera más propuestas que permitieran una mayor participación al alumnado, como son las estrategias de indagación.

En esta línea, Pagès y Santisteban (2010) subrayan que la enseñanza de la historia es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento social, por lo que debería estar presente en toda práctica educativa para favorecer la formación de una ciudadanía verdaderamente ilustrada. Por consiguiente, es una tarea pendiente del colectivo docente mejorar las pruebas o evidencias que permitan constatar lo aprendido por el alumnado; lo que se pretende enseñar en un modelo educativo competencial en el que la transferencia de conocimientos a situaciones reales (pasadas, presentes o futuras) favorezca el desarrollo del conocimiento histórico que mejore la formación de ciudadanos críticos alejados del pensamiento único.

Por último, para una mejor respuesta del alumnado en este proceso evaluador, es necesario ofrecerle una adecuada y correcta información con relación a instrumentos, técnicas y procedimientos. Desde esta perspectiva, el alumno que dice conocer mejor cómo va a ser evaluado tiene una diferencia menor entre la nota esperada y la obtenida en Historia; en cambio, entre los alumnos que manifiestan no conocer bien los criterios de evaluación, la diferencia es mayor (Trigueros *et al.*, 2018). Esto nos debería llevar a pensar que quizá fuesen convenientes más diálogos entre profesores y alumnos para explicar (los primeros) y

mostrar sus dudas o incertidumbres (los segundos) sobre cómo se va a desarrollar la asignatura. Sería hacer algo similar a los momentos en los que se le propone al discente que manifieste con sus propios términos (a su manera), o que intente poner algún ejemplo sobre cualquier situación de aprendizaje para comprobar si realmente se ha comprendido. En este sentido, Waug (2009) afirma que trabajar considerando la opinión del estudiante sobre la evaluación es muy positivo y de gran ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anterior nos lleva a la necesidad de modificar métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación o el uso de materiales y recursos adecuados a los fines educativos, si pretendemos desarrollar un pensamiento crítico a través de la enseñanza de la historia que incluya conceptos de segundo orden (*relevancia histórica, evidencia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética*), contando con el alumnado como actor clave en todo este proceso, pues al final es el colectivo que nos marca los éxitos o fracasos en nuestro quehacer diario como enseñantes.

## La evaluación de los recursos didácticos

La evaluación de los recursos didácticos es una línea de investigación necesaria, y en concreto la del libro de texto, por ser este el material curricular más usado en la escuela como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y eje vertebrador y contenedor de otros recursos didácticos. Se entiende por *libro de texto* todos los documentos temáticos escritos y organizados en forma de unidades didácticas o temas y presentados de manera secuencial, que son editados con el objeto de servir de apoyo al profesorado y guiar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden presentar distintos formatos (papel o digital) y que, a su vez, contienen otros materiales didácticos.

Lo que no es cuestionable es que el libro de texto ha sido, y es, el principal recurso didáctico utilizado por el docente en la enseñanza, y muchas veces el principal vehículo de transmisión de conocimientos y cultura. Los manuales escolares son los materiales curriculares que tienen una mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula y

sirven de apoyo al profesorado (Prats, 2012), y en algunos casos es el único recurso que este utiliza (Travé, 2010).

La reflexión sobre los materiales escolares constituye en España actualmente un tema de discusión pública. Aun así, no existen programas dirigidos a la evaluación de los libros de texto ni a conocer el uso que de ellos se hace en los centros escolares. Se hace necesario proporcionar herramientas de análisis integrado de los libros de texto a los centros, docentes, editoriales, responsables de la administración educativa, inspección, AMPA (asociaciones de madres y padres de alumnos) y demás agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas etapas educativas. El análisis de los libros de texto otorgará una mayor profesionalización y autonomía al maestro, al permitirle participar en el proceso de selección de los libros (Sánchez *et al.*, 2018).

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la publicación de libros de texto es la principal industria cultural en Europa, por delante de la musical y la cinematográfica. Las editoriales comercializan materiales educativos para los distintos niveles de enseñanza desde la Educación Primaria hasta la Superior, de acuerdo con los programas nacionales y autonómicos, y los libros son adquiridos por los padres y, en algunos casos, cada vez menos frecuentes, distribuidos por los gobiernos regionales en el contexto de sus políticas de gratuidad. En España, los libros de texto se publican tanto en español como en las distintas lenguas autonómicas. La exportación de libros de texto, especialmente a América Latina, es uno de los principales sectores de negocio para las editoriales, que realizan textos adaptados a sus currículos locales; concretamente, en el año 2012 se exportaron más de tres millones y medio de ejemplares.

En el curso 2014-2015 en España se vendieron 17.493.360 libros de texto, de los que más del 50% eran de la etapa de Educación Primaria. El precio medio del libro fue de 18,50 euros y el gasto medio por alumno que tuvieron las familias con hijos en esta etapa, de 111,59 euros. Un dato significativo es que el 15,1% de los españoles que compró libros en el año solo adquirió libros de texto (ANELE, 2015). El continente europeo es líder mundial en el sector de edición de libros, seis de las diez principales empresas editoras son europeas y la mayoría de ellas centradas en el sector educativo. Destacan Pearson, inglesa, que es la

más grande del mundo, Hachette (Francia) y la empresa española Planeta (ANELE, 2014).

En pleno siglo XXI son muchos los cambios que se están produciendo en la edición de los libros de texto. Al principio las editoriales ofrecían sus libros de texto digitalizados como única oferta en este formato. Posteriormente, las editoriales se han ido especializado en la producción de manuales y otros materiales educativos pensados y creados en formato digital. Cabe resaltar que España es uno de los países más adelantados en este sector. Todas las editoriales educativas europeas están ampliando su producción en materiales educativos en formato digital. La situación vivida en los últimos años a causa de la covid-19 ha hecho que aumente la demanda de las solicitudes de acceso a las licencias a las plataformas en línea de las editoriales, que han superado los 3.700.000 alumnos y profesores (ANELE, 2021). Asimismo, hay que prestar atención a los nuevos escenarios emergentes en el campo de la edición de libros de texto que han surgido en los últimos años vinculados a internet y, en especial, a la creación de materiales curriculares de libre acceso.

La evaluación de los libros de texto y otros materiales educativos es una línea de investigación que se ha consolidado en los últimos años en el ámbito internacional. Se han desarrollado, principalmente, estudios promovidos en el marco de organismos internacionales y difundidos a través de foros internacionales. Sin embargo, su presencia y desarrollo ha sido muy incipiente en el marco de las investigaciones académicas y, en concreto, en el ámbito nacional. La Unesco viene organizando desde hace varias décadas seminarios y encuentros de expertos internacionales especializados en los libros de texto y materiales de aprendizaje de ciencias sociales (geografía e historia) con el fin de realizar consultas bilaterales para mejorar los libros de texto de historia. Para ello, ha organizado talleres con el fin de establecer un marco para la evaluación de los libros de texto de ciencias sociales y consultas internacionales para mejorar la presentación de ciertos contenidos históricos en los libros de texto y eliminar los estereotipos. Entre las conclusiones de los seminarios, se indica la necesidad de construir rúbricas de evaluación de los libros de texto y de promover la investigación en el aula, así como que los profesores y los alumnos evalúen sus propios libros de texto y traten de buscar maneras adecuadas de representación que faciliten el aprendizaje acerca de los problemas del mundo, dejando atrás los estereotipos en los li-

bros de historia. Sánchez Fuster (2017) destaca que los libros de texto son actualmente percibidos por el profesorado de Ciencias Sociales y las familias del alumnado como el principal eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y destaca que profesorado reclama preparación específica para realizar una correcta elección del libro de texto, al ocupar este un lugar predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Consideraciones finales

La evaluación es la piedra de toque del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modificar la evaluación supone cambiar también otros elementos de dicho proceso, y viceversa. En este sentido, cobra gran importancia la figura del alumnado, al cual se ha de tener en cuenta, haciéndolo partícipe de esta a través de las técnicas de autoevaluación y coevaluación, así como en la valoración de la práctica docente.

Asimismo, es de gran relevancia la evaluación de los materiales que se emplean en la enseñanza, en especial el libro de texto, habida cuenta de su relevancia como medio más usado en las aulas.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata
- ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España*. <https://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- ANELE (2015). *Evolución de los precios de los libros de texto. Curso escolar 2015-2016*. <https://anele.org/sala-de-prensa/informes>
- ANELE (2021). *El libro y los contenidos educativos en España*. <https://anele.org/sala-de-prensa/informes>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bunge, M. (2003). Información+evaluación= conocimiento. *Pliegos de Yuste*, 1, 75-84.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 7-28.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.

- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-62.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. MEC.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.
- Miralles, P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en la educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica evaluativa. En: L. H Lima y P. Pernas (coords.). *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo.
- Miralles, P. y Díaz, J. (2017). El proceso evaluativo en la enseñanza de la Historia. *Andamio. Revista de didáctica de la historia*, 3, 13-24.
- Miralles, P., Gómez, C. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Miralles, P. y Monteagudo, J. (2019). Métodos, instrumentos y procedimientos para conocer cómo se evalúan las competencias históricas. *Educar em Revista*, 35(74), 127-144.
- Molina, J., Miralles, P. y Trigueros, F. J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala Epegehi-1. *Educación XXI*, 17(2), 289-311.
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* [tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://www.tdx.cat/handle/10803/130989>
- Monteagudo, J. y López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 40(161), 128-146.

- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Publicia.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Prats, J. (1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). En: A. Santisteban (coord.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS, Diada.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Sánchez-Fuster, M. C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Educación Primaria* [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Sánchez-Fuster, M. C., Serrano, F. J. y Miralles, P. (2018). PROTOTEXT, un protocolo sistemático para la evaluación de libros de texto de ciencias sociales: diseño y validación. *Didacticae*, 4, 60-73.
- Travé, G. (2010). Comentario al artículo de Luis del Carmen: Los materiales de desarrollo curricular, un cambio imprescindible. *Investigación en la escuela*, 72, 61-64.
- Trigueros, F. J., Miralles, P., Molina, J. M. y Maurandi, A. (2018). Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor*, 194(788), 1-11.
- Trigueros, F. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 69-86.
- Unesco (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)
- Unesco (2016). *Documento de política 23. Cada niño debería tener un libro de texto. Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>
- Waugh, C. (2009). Enhancing our understanding of Assessment for Learning: how teachers use student consultation strategies to inform the development of classroom assessment practices. En: P. Munn (ed.). *British Educational Research Association Annual Conference* (pp. 1-17). University of Manchester.

PARTE III: LA CONSOLIDACIÓN DE LAS  
DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES E  
INTERNACIONALIZACIÓN



# Investigar en red, construir una comunidad

ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco y coordinador de Red14 2017-2022

RAMÓN LÓPEZ-FACAL

Profesor ad honorem de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Compostela y coordinador de Red14 2014-2017

Las áreas de conocimiento de didácticas específicas se crean en los años ochenta con el cambio del modelo universitario. A tal fin, hubo que superar rutinas y tradiciones que se remontan al siglo XIX, pero, sobre todo, a la pesada herencia de la dictadura franquista que había tratado de erradicar el menor vestigio de rigor científico y educación democrática. En los años setenta, durante la crisis final del franquismo, las antiguas Escuelas Normales de magisterio se convierten en Escuelas Universitarias con la finalidad de capacitar a las futuras maestras y maestros de acuerdo a la Ley General de Educación de 1970. El cambio se acompañó de la ampliación de los estudios, si bien la pervivencia del nacionalcatolicismo franquista siguió condicionando en gran medida la formación del profesorado.

El incremento de la escolarización facilitó la incorporación de un elevado número de profesores y profesoras jóvenes a la enseñanza secundaria, forjados en las luchas democráticas contra el franquismo. Tras la muerte de Franco, se vivió en España una etapa de intensas movilizaciones sociales en las que participaron numerosos docentes, quienes vincularon su compromiso por construir una sociedad democrática con la necesaria renovación pedagógica. La proliferación de experiencias de innovación edu-

cativa (escuelas de verano, asambleas de jóvenes profesionales en los colegios de licenciados, elaboración de materiales alternativos para las aulas...) fue un reflejo de las aspiraciones de cambio, muchos de ellos asumidos de manera individual y autodidacta. Pero solo alcanzaron cierta proyección cuando se organizaron en colectivos que compartieron sus experiencias de forma colaborativa. Destaca, entre ellos, el colectivo Germanía 75, nacido en Valencia (Germanía 75, 1978), en el cual Joaquín Prats desempeñó un papel destacado.

El profesor Prats, tras su traslado a Barcelona, se implicó activamente en las múltiples actividades desarrolladas en torno al ICE de la UB, en el cual fue responsable de la formación del profesorado entre 1979 y 1984. Una de estas iniciativas fue la adaptación a España del proyecto británico *History 13-16* del Schools Council (Santacana, 2013), el cual, pese a su limitada difusión en España, solo un número reducido de aulas durante un corto periodo de tiempo, constituye un hito relevante para la incorporación de contenidos procedimentales en los currículos, la renovación de materiales educativos y la progresiva modificación de prácticas docentes. Estas experiencias, junto con las desarrolladas en otros lugares de España, han compartido y llevado a la práctica el trabajo colaborativo entre profesoras y profesores, aunque sin llegar a constituirse en estructuras estables, institucionalizadas en aquella etapa. Fueron propuestas y prácticas innovadoras, no de investigación.

La investigación necesita procedimientos rigurosos y contrastados y, sobre todo, que otras personas puedan replicarla para confirmar o no los resultados. El desorden presente en el sistema escolar español de los años ochenta y primeros noventa, hizo posible la eclosión de propuestas innovadoras, pero con serias limitaciones: no se evaluaron los resultados (o, al menos, no se publicaron, lo que constituye otro requisito de cualquier investigación rigurosa). La escasa formación inicial y permanente del profesorado dificultó la mejora real de la educación histórica, algo que solo muy recientemente ha comenzado a corregirse.

El programa de reformas e institucionalización democrática desde los años ochenta contó con la participación de bastantes docentes innovadores con efectos contradictorios. Produjo cierta «descapitalización» de los grupos de renovación pedagógica, pero hizo posible que se iniciasen reformas que contribuyeron

a la modernización, mejora y, sobre todo, a la universalización de la educación en España. Joaquín Prats fue responsable de Formación del Profesorado entre 1988 y 1993 en el Ministerio de Educación, desde donde se impulsaron cursos de formación permanente, la colaboración entre la investigación y la innovación, la invitación de expertos externos, etc.

Los cambios en el sistema educativo, la superación de rutinas profesionales y tradiciones académicas son procesos complejos y lentos. Mejorar la formación del profesorado de las etapas no universitarias implicaba cambiar también la del profesorado universitario con escasa tradición investigadora. La institucionalización de departamentos y áreas de conocimiento de Didácticas de las Ciencias Sociales nacerán con gran debilidad estructural, por la falta de personal investigador en un momento en el que la investigación educativa constituía un reto inaplazable. Los primeros esfuerzos se centraron en la formación y promoción del profesorado procedente, en un porcentaje elevado, de las antiguas Escuelas de Magisterio, que carecían de formación doctoral. Posteriormente, se trató de organizar la investigación con equipos que formasen investigadores dentro del área. La comunidad de investigación en enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales empieza recientemente a presentar una estimable producción doctoral, a la par que va accediendo de manera más regular y diversificada a fondos de I+D+i, impulsando un notable crecimiento en el ámbito académico en las primeras décadas del siglo XXI.

En ese contexto, en 2014, tuvo lugar una reunión en la Universidad de Barcelona en la que se decidió crear la Red14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales, que se presentó y obtuvo financiación en la convocatoria del Plan Nacional de 2015. La concesión impulsó al trabajo en red a través de las actividades de formación e investigación. Se sucedieron proyectos, en algunos grupos se inició el relevo generacional en las estructuras de investigación, y se estructuró algún nuevo grupo de investigación con proyecto financiado. La actividad se ha reflejado en el incremento y mayor relevancia de la producción científica. En 2018, el 85 % de los investigadores de la red tenía registros en WoS, con un incremento de 12 puntos respecto a 2015. En Scopus presentan publicaciones el 68 % de los investigadores de Red14. El impacto también se ha percibido en el índice de

citas. Un 33 % de los investigadores que forman Red14 ha mejorado su índice  $h$  en WoS con respecto al periodo anterior, y el 15 % ha superado el índice  $h10$ . Los datos, aunque positivos, siguen siendo todavía más bajos que en algunas otras didácticas específicas, pero deben contextualizarse. Actualmente no hay en España ninguna revista específica de didáctica de las ciencias sociales que esté indexada en Scopus o SSCI, aunque desde 2019-2020 trata de cubrir este hueco la apuesta por la educación de la revista multidisciplinar *Panta Rei*. A nivel internacional solo están indexadas en Scopus *Historical Encounters* (Australia) y *Theory and Research in Social Education* (EE. UU.), y esta última se ha incorporado desde 2018 a SSCI. La falta de revistas del área en estas bases de datos de referencia ha lastrado la visibilidad de las investigaciones realizadas hasta fechas recientes. En el trabajo de Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina (2019), sobre la producción en Didáctica de las Ciencias Sociales en España desde 2007 a 2017, se ha podido comprobar que entre 2007-2012 los artículos sobre educación histórica se concentraban en casi un 90 % en revistas de la propia área, que no están indexadas en bases de datos de referencia. Solo un 10 % de los artículos se publicaron en ese periodo en revistas indexadas actualmente en Scopus, SSCI o con el sello de calidad de la FECyT. Por el contrario, en 2017 ese porcentaje ha ascendido hasta el 45 %. Por tanto, el incremento de las publicaciones en esta área se ha visto acompañado de un incremento cualitativo de su visibilidad internacional. España se ha convertido en el segundo país con más producción en educación histórica en WoS entre 2000 y 2019 (Gómez-Carrasco *et al.*, 2022). Este incremento se ha producido sobre todo en el periodo 2015-2019, gracias a la introducción de la base de datos ESCI en WoS. Los datos corroboran los expuestos en *Revista de Educación* por Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) para la subárea de Educación Patrimonial, que sitúan a España como líder en publicaciones en el *topic*, con una producción razonable y creciente en Scopus y WoS en la base ESCI, pero todavía con un volumen limitado en revistas indexadas en SSCI o A&HCI y, en consecuencia, con una visibilidad internacional limitada. Así, y como sucede en otros ámbitos, la investigación educativa española en el área tiene producción, pero no es muy relevante su impacto en los listados internacionales.

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en España es un ámbito activo e innovador que presenta numerosas colaboraciones nacionales y, cada vez más, internacionales, aunque se mantienen limitaciones en la visibilidad internacional de los grupos y en la divulgación en los medios virtuales de los proyectos realizados, los logros obtenidos, la dimensión de transferencia de conocimiento y el potencial de innovación que comportan.

Red14 se mantiene como un ámbito de colaboración entre equipos para impulsar la investigación en enseñanza de las ciencias sociales y afrontar los retos y dificultades que en este momento lastran su pleno y satisfactorio desarrollo. Trata de facilitar que los grupos participantes puedan ejecutar acciones encaminadas a consolidar y potenciar resultados previos de actividades de I+D+i, planificar acciones estratégicas científicas y tecnológicas futuras, realizar funciones de asesoramiento científico, establecer foros de intercambio de conocimiento y detección de oportunidades, así como impulsar actividades de promoción y posicionamiento estratégico en proyectos y programas internacionales y contribuir así al avance de la investigación española. En la etapa actual se plantea los siguientes retos:

- Mejorar el nivel de calidad de la producción científica.
- Ampliar y mejorar las perspectivas metodológicas de investigación a través del intercambio de conocimiento en red.
- Favorecer el relevo generacional en el liderazgo de los grupos de investigación.
- Consolidación y proyección internacional de la posición de liderazgo en las áreas de educación patrimonial y educación histórica.
- Ampliar y mejorar la red de colaboraciones internacionales.

La finalidad es que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales pueda superar sus deficiencias estructurales reforzando los vínculos entre grupos, unidos en liderazgos fuertes y renovados para conformar un núcleo de investigación que permita ordenar e impulsar en todos los ámbitos de la investigación, la producción y el intercambio de conocimiento científico en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La necesidad y eficiencia de la existencia de una estructura estable de coordinación de investigación en el área ha quedado demostrada por los avances conjuntos obtenidos a través de la tarea dinamizadora de Red14. La mejora de la producción científica y el incremento en la obtención de recursos en concurrencia competitiva nos lleva a solicitar un nuevo impulso a esta red para el periodo 2022-2024 que permita afrontar los principales retos de la comunidad española de investigación en el área. Consideramos que Red14, con una estructura flexible y dinámica capaz de adaptarse a las circunstancias siempre cambiantes, constituye actualmente una estructura útil para el fortalecimiento de la colaboración, el intercambio de experiencias y apoyo mutuo, la creación de espacios colectivos de formación de nuevos investigadores, la movilidad interuniversitaria nacional e internacional, etc.

## Referencias bibliográficas

- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Germanía 75, Grupo (1978). Un proyecto experimental de didáctica de la Historia para 1.º de Bachillerato. *Revista de Bachillerato*, 5, 41-47.
- Gómez-Carrasco, C., López Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Gómez-Carrasco, C., López Facal, R., Rodríguez-Medina, J. y Monteagudo-Fernandez, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual, and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 1-15.
- Santacana, J. (2013). Una investigación en didáctica de la historia basada en la «memoria procedimental» (por Neus Sallés y Joan Santacana). Blog: *Didáctica del Patrimonio cultural* (30 de marzo de 2013).

## *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales del Dr. Prats, 25 años después: algunas ideas y reflexiones*

MARÍA SÁNCHEZ-AGUSTÍ

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valladolid

En el año 1997, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales publicó el primer «libro de actas», con el cual inauguraba una práctica ininterrumpida hasta el día de hoy. En este primer ejemplar (AUPDCS, 1997) se recogen con carácter retrospectivo algunas de las principales intervenciones de los congresos organizados por la Asociación en esos primeros años de andadura. Entre ellas, y en lugar preeminente, se encuentra un artículo del Dr. Prats Cuevas sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales, sus limitaciones y sus tipologías (Prats, 1997). Desde entonces, este texto, junto con otros que el autor ha ido produciendo con la finalidad de ampliar, completar o actualizar las ideas ahí vertidas (Prats, 2002; Prats, 2003), ha sentado las bases de las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales y ha sido referenciado en la mayoría de las tesis doctorales que se han producido en los departamentos del área. Constituye, así, el motor y sustento de buena parte de la reflexión sobre los objetos de indagación y análisis de la didáctica de las ciencias sociales en general, y de la didáctica de la historia en particular, como la que aquí presentamos. Vaya, pues, por adelantado, nuestra gratitud al emérito profesor al que tanto debemos y del que tanto hemos aprendido.

## Líneas prioritarias de investigación en educación histórica

De acuerdo con los últimos datos, la mayor parte de las investigaciones en el área se realizan en el ámbito de la educación histórica y, dentro de este, cuatro líneas de investigación o temáticas principales pueden ser identificadas: el pensamiento histórico y la introducción del método del historiador en el aula; la conciencia histórica y los temas llamados *controversiales*; las finalidades de la historia; y la metodología didáctica (Gómez-Carrasco, Facal y Rodríguez, 2019).

Efectivamente, en los últimos tiempos, la investigación en didáctica de la historia ha encontrado marcos teóricos de indudable interés que han favorecido las indagaciones sobre la conciencia histórica (Rüssen, 2008) y el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). En ellas, los conceptos de segundo orden (*cambio, causalidad, empatía, evidencia, relevancia...*) o *conocimiento sustantivo interno de una materia*, si utilizamos la terminología de Shulman (Grossman, Wilson y Shulman, 1989), han adquirido especial protagonismo.

En contraposición, los conceptos de primer orden o *conocimiento sustantivo externo*, aquellos que habitualmente aparecen de forma explícita en la norma curricular, han quedado en muy segundo plano, probablemente al tratarse de conocimiento declarativo, erróneamente identificado solo con el saber memorístico de datos y fechas. Pero no debemos olvidar que la estructura externa de la materia histórica se conforma principalmente de conceptos, agrupados mediante megaconceptos clasificatorios que son las edades históricas y cuyo significado está en estrecha relación con el hilo temporal. Como todo concepto, son una representación mental de objetos, hechos, procesos o valores, asociados a un significante lingüístico, tal como señala la RAE, mediante los cuales interpretamos el mundo presente, pasado y por venir. Tienen, pues, un rol fundamental en la comprensión histórica, porque no se puede entender el cambio y la continuidad, el trabajo con evidencias y las causas y consecuencias de manera abstracta, sino que todas estas cuestiones van ligadas a representaciones e imágenes mentales de situaciones históricas concretas.

No obstante, de los estudios realizados (Gómez-Carrasco *et al.*, 2019; Miralles *et al.*, 2011) no parece deducirse que la investigación sobre el currículo sea una línea especialmente transitada. Además, los estudios que la nutren se focalizan más bien en el cómo se enseña (sin duda, una cuestión sumamente importante: metodologías, estrategias, recursos, libros de texto...), o se centran en el *para qué* se enseña, esto es, son investigaciones focalizadas en aspectos «finalistas». Y es que, efectivamente, enseñar historia debe valer para formar democráticamente a la ciudadanía, evitar actitudes xenófobas o racistas, fomentar la igualdad de género o desarrollar un sentimiento identitario plural. Pero la atención prestada en aspectos del *para qué* y el *cómo* enseñar historia no debería nublar la investigación del *qué* se enseña. Es decir, los aspectos nucleares del currículo: los contenidos de historia sobre los que pivotan los demás elementos, pero que, desde la perspectiva investigadora, quedan en un plano subsidiario.

## El *qué* se enseña: ¿innovación o investigación?

Con el objetivo de corroborar si las afirmaciones anteriores responden a la realidad, hemos realizado un barrido por los artículos publicados en los diez últimos años de las tres primeras revistas contempladas en la investigación de Gómez-Carrasco *et al.* (2019): *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* y *Clío. History and History Teaching*. Nuestro interés se ha dirigido a comprobar en cuántos de los artículos publicados aparecía en su título, de manera explícita, algún concepto curricular. Esto es, averiguar cuántas de las investigaciones difundidas en estos años han dirigido su atención e interés investigador hacia algún concepto del currículo de historia.

El caso de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* resulta paradigmático, ya que solo se ha encontrado un artículo que investiga explícitamente sobre contenidos del currículo; concretamente, se centra en la Transición española a través de las representaciones sociales de los profesores sobre este proceso histórico (n.º 13).

Algo más numerosos son los artículos publicados en la revista *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, donde pode-

mos encontrar cinco títulos que evidencian el contenido curricular sobre el que se investiga, si bien es digno de resaltar que casi todos ellos se centran en la historia reciente de nuestro país (Transición: n.º 38; Franquismo: n.º 28 / n.º 37, y Guerra Civil: n.º 34) y solo uno pone su foco de atención en el aprendizaje del mundo romano (n.º 23).

Un panorama bien diferente, y muy interesante, presenta la revista *Clío. History and History Teaching*, donde, dejando a un lado el monográfico publicado en el 2020 sobre el Holocausto, encontramos diversos artículos dedicados a la Transición, al Franquismo, a la Guerra Civil, pero también artículos que trabajan la prehistoria, el mundo antiguo (Egipto, Grecia, Roma), el Medioevo y la Época Moderna. Y todos ellos lo reflejan en sus títulos de manera clara y diáfana. Es cierto que buena parte de estos artículos están más cerca de la innovación que de la investigación y que, frente a las dos revistas anteriores, sus autores son mayoritariamente profesores en ejercicio de la enseñanza no universitaria. Pero también encontramos entre ellos los nombres de reconocidos profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS en adelante).

Esta diferencia entre revistas resulta muy interesante para interrogarse sobre sus causas. Los destinatarios de las dos primeras son, fundamentalmente, los profesores universitarios del Área de DCS, en tanto que entre los lectores de *Clío* se encuentra también el profesorado de educación primaria y secundaria. Y esta circunstancia nos lleva a plantearnos por qué los conceptos de primer orden parecen estar circunscritos a la innovación didáctica y suscitan el interés del profesorado no universitario, pero parecen no ser dignos para vehicular una investigación «seria», hecha con los parámetros de rigor científico, imprescindibles para ser publicada en órganos de difusión con altos índices de impacto y calidad.

Esto no sucede en otras áreas didácticas con las que comparáramos espacios académicos y métodos científicos, como son la didáctica de las ciencias experimentales o la didáctica de las matemáticas. Si echamos un vistazo a los artículos que publican sus principales revistas (indexadas en WoS), comprobaremos que muchos de ellos abordan, sin complejos, problemáticas de enseñanza-aprendizaje relativas a contenidos curriculares explícitos: el calor, la energía, las derivadas, el concepto de

*límite*, etc. Hay plena conciencia de que estos contenidos plantean problemas de comprensión y se buscan estrategias concretas para solventarlos.

Evidentemente, la historia y la geografía poseen un rol mucho más importante en la formación ciudadana que las matemáticas o las ciencias experimentales, pero, a nuestro juicio, esto no es causa suficiente que justifique la escasez de investigaciones sobre la comprensión infantil del proceso de romanización de la península ibérica, los significados atribuidos por los estudiantes secundarios a la institución de la encomienda en la colonización americana, o la percepción de la sociedad estamental y la sociedad de clases en los futuros profesores de primaria, por poner algunos posibles ejemplos.

## Por qué investigar en el qué se enseña: los contenidos del currículo

Una de las premisas de toda investigación es que ha de tener interés social. La temática debe ser considerada relevante en el ámbito académico y útil en el extraacadémico, puesto que ha de servir para ayudar a solucionar problemas. Y quizá esta sea la cuestión. Es decir, ¿a quién le importa si los adolescentes tienen ideas históricas equivocadas y no entienden lo que significó el turno político en la Restauración? ¡Qué más da! Si hasta en un canal de televisión denominado Canal de Historia gran parte de su programación está dedicada a los alienígenas.

Es cierto que, de cuando en cuando, observamos cierto interés mediático y social en relación con la falta de conocimiento histórico, como ocurre actualmente con motivo del cambio curricular a raíz de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020). De manera que, en ocasiones, podemos encontrar artículos en la prensa que denuncian cuestiones como que el alumnado de secundaria no sabe quién fue Felipe II o Francisco Franco.

Estas cuestiones, aun siendo escandalosas, porque lo son, no son importantes, ya que se pueden subsanar fácilmente hoy en día. Afortunadamente, con un clic, alumnos y profesores tenemos a nuestra disposición información fiable sobre *quién es quién* y todos los datos y fechas que ello lleva aparejado. De ahí

que la investigación no deba dirigirse al conocimiento declarativo de personas, datos y lugares, pero sí que se deba prestar, a nuestro juicio, mucha atención al aprendizaje de conceptos y procesos, tanto en la enseñanza preuniversitaria como en la formación de profesores, especialmente de primaria.

Para avalar esta necesidad, pondré, primero, algún ejemplo de mi experiencia cotidiana como formadora de formadores para, a continuación, fundamentarla con resultados obtenidos mediante investigación educativa, realizada con parámetros de rigor metodológico. Comenzaremos por las deficiencias conceptuales detectadas en las clases, entre los futuros maestros de Educación Primaria.

¿Qué entienden por *república*, por *monarquía*, por *comunismo*, por *fascismo*, por *cohecho*, por *prevaricación*, por *aduanas*, por *frontera*... y por tantos otros conceptos sociohistóricos los futuros profesores de primaria? Quedémonos con los dos primeros, como ejemplo. En una experiencia de aula con mis estudiantes del Grado de Educación Primaria les pido que definan ambos conceptos, entre otros, y que les den una puntuación de 0 a 10. De sus contestaciones se desprende que identifican con nitidez que, en el primer caso, la jefatura del Estado es electiva y le otorgan un valor muy positivo, mientras que en el segundo es hereditaria, lo que le confiere un valor bastante negativo. Pero se quedan en la superficie de este rasgo distintivo, sin penetrar en la complejidad y variabilidad de estos conceptos en función del tiempo y del territorio. Les cuesta recordar que ha habido monarquías electivas y les cuesta poner ejemplos de repúblicas «hereditarias» (véase Corea del Norte). Y tampoco, de manera espontánea, relacionan los avances sociales y el bienestar económico con monarquías constitucionales (Suecia, Noruega, Dinamarca, etc.) o asocian las repúblicas con países donde más se atropellan los derechos humanos.

Y es que, en ciencias sociales, y más aún en el caso de la historia, los conceptos no son simples, sino entidades complejas con muchas patas, en función del apellido que los acompaña (república *popular*, república *islámica*, monarquía *constitucional*, monarquía *electiva*...). Incluso, a veces, estos apellidos son muy engañosos, como es el caso de la *república democrática alemana*, que tenía poco de lo que su nombre pregonaba. Y he puesto estos ejemplos, pero podríamos poner otros.

Y... ¿qué pasa con los procesos históricos?, ¿cuántas investigaciones realizamos sobre romanización, restauración o reconquista (hoy cuestionada en su propio nombre y esencia)? Esta preocupación es lo que nos llevó a plantear, hace unos años, dos proyectos I+D+i del Plan Estatal sobre la transición española, buceando, primero, en las percepciones de alumnos y profesores sobre el tema, y analizando las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas. En segundo lugar, diseñamos un repositorio de fuentes documentales del periodo, junto con una propuesta de intervención basada en la utilización de TIC y la implicación activa del alumnado de secundaria en la adquisición de los nuevos conocimientos.

Por no ocupar espacio, remitimos al lector a las principales publicaciones en las que se difundieron los resultados (Martínez-Rodríguez, 2014; Miguel-Revilla, De la Calle-Carracedo y Sánchez-Agustí, 2020; Sánchez-Agustí *et al.*, 2019), pero sí que nos gustaría señalar que los estudiantes percibían los cambios más como ruptura que como equilibrio entre lo que muda y lo que permanece, y adjudicaban a los aspectos políticos un protagonismo estelar, sin percatarse de las transformaciones sociales y económicas del periodo anterior, sin la cuales el tránsito a la democracia no habría sido posible.

Y es que la historia debe ser «total», en el sentido expresado por la Escuela de los *Annales*. Pero, curiosamente, muchos profesores, partidarios de suavizar el rol predominante de lo político en sus clases, cuando se aborda el franquismo, consciente o inconscientemente, con la política y sus consecuencias lo inundan todo. Y con esto no estoy diciendo que no se enseñe y, en profundidad, lo que fue la represión franquista, porque hay que hacerlo, pero sí estoy cuestionando la parcialidad de lo que enseñamos y, cuando hablo de parcialidad, no me refiero a «sesgo» o visión unilateral, sino a parcial en el sentido de solo una parte de la realidad social, tal como expresa Martínez Show (2004):

Una historia parcial, sectorial, corre más riesgos de alejarse de la realidad que una historia que se contempla a sí misma y en primera instancia con voluntad integradora. El pasado debe considerarse desde multitud de puntos de vista para demostrar, precisamente, la coherencia de todos los caracteres distintivos de una época, ya sean estos económicos, políticos o culturales. Solo la convincente captación

de consistencia recíproca, de la perfecta interrelación de todos los factores, permite comprender los mecanismos que articulan la permanencia o generan el cambio en el seno de las sociedades. (p. 44)

Y es que, a menudo, la política discurre por un lado y la vida social y económica por otro. China puede ser un ejemplo actual de lo que decimos.

## Consideraciones finales

Las dos situaciones expuestas, la primera sustentada en la experiencia diaria como formadora de futuros profesores y la segunda obtenida bajo el paraguas de la investigación científica educativa, ponen en evidencia las carencias del alumnado en la interiorización de conceptos y procesos históricos del currículo. Existe, pues, a nuestro juicio, una responsabilidad ineludible de investigar sobre ello, no solo para diagnosticar situaciones educativas, sino también para proponer posibles soluciones. A pesar de los indudables avances de la investigación en estos veinticinco años desde que el profesor Prats realizara su diagnóstico y marcara las líneas de investigación (Prats, 1997), algunas limitaciones siguen acompañándonos. Entre ellas, se ha señalado certeramente que, en pocas ocasiones, lo que se investiga llega a las aulas de secundaria e influye en la acción docente del profesorado (Mainer, 2022). Y, quizá, debemos pensar que esta «lejanía» puede tener relación con las temáticas de lo que se investiga, desvinculadas de los contenidos establecidos explícitamente en el currículo que, nos guste o no, es lo que canaliza el día a día de la labor del profesorado de historia, sus afanes y preocupaciones, así como los amores o desamores de los que tienen que estudiarlos.

Y, finalmente, si estas líneas sirven para reflexionar, debatir y polemizar sobre el *qué investigar*, veinticinco años después del artículo del profesor Prats, significará que la semilla que sembró ha fructificado y que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, como cualquier área científica, prosigue su andadura en la revisión, actualización y construcción del conocimiento teórico-práctico que le da sustento.

## Referencias bibliográficas

- AUPDCS (1997). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En: M. C. Reynolds (ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Pergamon Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Mainer, J. (2022). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social*, 5, 11-34.
- Martínez-Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la Historia y la Memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 41-48.
- Martínez-Shaw, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En: Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 25-46). Amorrotu.
- Miguel-Revilla, D., De la Calle-Carracedo, M. y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 255-274.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, M. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: AUPDCS. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Diada.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- Rüsen, J. (2008). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.

- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

# «Combates por la historia»: notas para una didáctica renovadora desde la enseñanza y la investigación educativa

JUAN CARLOS COLOMER RUBIO

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valencia

CARLOS FUSTER GARCÍA

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valencia

JORGE SAIZ SERRANO

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valencia

El 29 de abril de 2016, el profesor Joaquín Prats Cuevas era investido doctor *honoris causa* por la Universidad de Murcia a propuesta de dos departamentos, el de Historia Moderna, Contemporánea, de América, del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos, y el propio de nuestra área de conocimiento, Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Detrás de esta propuesta yacía una clara vocación de reconocer la doble trayectoria profesional de uno de los mayores exponentes de la investigación en didáctica específica en España.

En su *lectio* de aquel día, el profesor Prats glosaba una serie de características englobadas en la frase: «Combates por la historia» (del recordado impulsor de *Annales*, Lucien Febvre) que, por su plena vigencia y actualidad, tras más de seis años de aquel acto, es pertinente recordar. Sirva este texto como memoria, por medio de un recorrido por las características centrales de aquel discurso, de lo que nuestra área de conocimiento debe a la trayecto-

ria del investigador de origen valenciano y lo que su magisterio ha aportado y aporta a la investigación y enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## «El origen de la historiografía actual es inseparable de su uso público»

En el discurso arriba mencionado, la frase anterior es uno de los puntos centrales. Así, tal y como es notable en la producción académica del profesor Prats, la propia enseñanza de la Historia es indisociable de su importancia como saber enseñado con una clara utilidad pública (Prats, 2016). Así, con esta propuesta el conocimiento sobre enseñar Historia se aleja de las presuntas bondades «metodologicistas» propugnadas por el mercado y por algunos sectores educativos (que ponen el acento en nuevas metodologías de enseñanza) para centrarse en un saber-conocimiento y las herramientas para alcanzarlo que deben ser la base de toda labor didáctica. De este modo, la enseñanza-aprendizaje de conceptos históricos estaría alejada de la construcción de una conciencia nacional, en palabras de Topolsky (1985, citado por el propio Prats), para empezar a ser considerada una herramienta fundamental para huir del totalitarismo y la xenofobia y para formar en un importante sentido crítico.

Poco podíamos imaginar a la altura de 2016 que este sentido civilizador del aprendizaje de la Historia iba a tener mayor vigencia e iba a ser más necesario que nunca tras el aumento de los movimientos reaccionarios en toda Europa y EE. UU. (con la victoria, por ejemplo, de Donald Trump en noviembre de ese mismo año), una pandemia en 2020 que llevó a tensiones en relación con la ciencia y, finalmente, un futuro global de recesión y guerra provocado, entre otras cuestiones, por la invasión rusa de Ucrania en febrero de 2022. En nuestro contexto, también en 2016, la enseñanza de la Historia debía tener, siguiendo a Joaquín Prats, un sentido constructivo a partir de tres características fundamentales:

1. Por un lado, resulta fundamental pensar la dinámica del pasado y de las propias sociedades a partir de dimensiones

como el análisis, la comprensión de la causalidad y las consecuencias, la inferencia sobre las fuentes y el discernimiento de los cambios y continuidades.

2. Por otro, la centralidad de la enseñanza-aprendizaje de la Historia debe pasar necesariamente por una centralidad en el conocimiento científico; sin este, las competencias no pueden alcanzarse, y mucho menos desarrollarse.
3. Finalmente, la capacidad que debe tener la didáctica para enseñar las herramientas propias del oficio que no son otras que, en un sentido positivista que Prats recupera, la capacidad y la competencia necesaria para utilizar los instrumentos básicos en lo que el análisis y crítica de las fuentes se refiere.

Para alcanzar estas tres características, y siguiendo a Vilar (1997), resulta fundamental, hoy más que nunca, «pensar históricamente» y concebir la didáctica como una forma de valor social necesario para intentar que el alumnado alcance el conocimiento científico a partir de la inquietud intelectual, para intentar desarrollar un conocimiento que sirva para derribar mitos, desmontar falsedades y acabar con determinados discursos hegemónicos. Siguiendo a Evans (2011), la Historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera. Esta línea, sugerida también por otros autores como el mismo Fontana (2003), por fuerza lleva a una reflexión central sobre el qué y para qué enseñar:

Un grupo de estudiantes norteamericanos de ciencia política, que se han sumado al movimiento iniciado por los estudiantes de economía que piden una enseñanza más cercana a la realidad, lo ha dicho con una frase que me parece un principio enteramente válido para los historiadores: «Es el problema el que dicta el método; no el método el problema». Lo que es inadmisibile es que la adopción de una escuela y de una metodología nos lleve a analizar los problemas con ópticas sectoriales que solo pueden darnos una visión sesgada de una realidad demasiado compleja para reducirla a una perspectiva unilateral. (p. 16)

Es el problema el que marca el método, es el propio contenido y su selección lo que necesariamente impulsará cambios en la enseñanza de la Historia. Esta cuestión es central y aquí los avan-

ces han sido notables, también en los libros de texto. La inclusión en ellos de nuevas temáticas, como la propia perspectiva de género, junto con otros elementos temáticos, nos permiten afirmar, no sin riesgos, que la vía señalada por Prats y otros está iniciada y dará buenos frutos en un futuro a medio y largo plazo.

## «La dificultad que supone enseñar (o investigar historia) intentando evadirse del contexto político»

Pese a todo, la propuesta que el propio Prats defiende en su discurso se ha visto incesantemente torpedeada, desde dentro y fuera de la academia, por diferentes factores y riesgos que hemos de señalar y advertir. En el fondo, como destacó en su discurso de 2016, los riesgos y dificultades de enseñar e investigar Historia están íntimamente relacionados con nuestro contexto social, y este, en lugar de facilitar las cosas, las dificulta enormemente.

En primer lugar, las sucesivas reformas educativas, muchas de ellas realizadas desde la propia improvisación y urgencia política, han diluido, cuando no eliminado, la presencia de contenidos centrales de la Historia (e incluso de la propia Geografía) dentro de los planes de estudio. Esto ha adquirido mayor gravedad, si cabe, en la reforma de los planes de estudio relativos a la formación de maestros y docentes. Si bien el paso de las antiguas diplomaturas a grados, o la creación del propio máster de profesorado, llevó a un aumento de materias y de la formación específica y didáctica, no ha sido así en lo que respecta a la presencia de asignaturas de corte disciplinar en los propios planes de estudio, en especial en los grados de maestro. Esto, como ha demostrado la investigación académica más reciente, tiene consecuencias graves a la hora de intentar alcanzar un conocimiento profundo de los problemas históricos y lograr la inquietud intelectual que reclamaba el propio Prats.

En segundo término, a esa falta de formación disciplinar le ha seguido un aumento de recursos metodológicos, muchos de ellos de corte presumiblemente innovador que no reposan ni descansan en una conveniente reflexión epistemológica sobre

esos mismos contenidos. La didáctica, en este caso, se convierte en una vía *metodologicista* en la cual prima el divertimento del alumno frente a su aprendizaje integral. El aumento de recursos tecnológicos en las aulas, una situación especialmente derivada de la pandemia de covid-19, no ha llevado a una reflexión necesaria sobre qué contenidos impartir, sino que más bien ha ampliado la oferta, hasta a límites insospechados, de herramientas y recursos (gamificación, *flipped classroom*, canales de vídeo, animaciones...) que más bien vienen a consolidar los mitos y a perpetuarlos.

Finalmente, el recurrente alegato de que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un campo «en construcción», cuando cada vez aporta mayores resultados a la comunidad científica de su solidez, lleva a que la propia situación social de la disciplina esté siempre ocupando un escalafón inferior a la de otros campos educativos. Esta realidad ya fue denunciada por el propio Prats (2016) cuando afirmaba:

[...] el poco peso que los profesionales de la educación, los historiadores y los didactas tienen en un debate que, sin duda, les afecta de lleno, y sobre el que pueden ofrecer visiones mucho más racionales y ajustadas. (p. 15)

## «La adecuada formación de una ciudadanía libre, crítica y feliz»

Estos obstáculos no nos deben impedir ver el bosque. Los postulados defendidos por Prats en su *lectio* están hoy más vivos que nunca. Únicamente un vistazo a la situación actual de nuestra área de conocimiento ya nos permite comprender que el avance ha sido notable. He aquí unas pruebas.

Por un lado, hemos asistido un constante y prolongado recambio generacional tras la salida de una generación (de la cual el propio profesor Prats es exponente), que ha llevado a un aumento progresivo de plazas estables de catedrático, titular y contratado doctor en los principales grupos y universidades del país. Esto se ha traducido en la consolidación de líneas de investigación iniciadas y la difusión del conocimiento, ya sea en proyec-

tos de investigación I+D+i (nacionales, autonómicos o europeos), de transferencia, en el acuerdo con editoriales especializadas o en la creación de materiales didácticos en editoriales comerciales o alternativas.

En esa línea de consolidación ha ayudado el desarrollo de múltiples sinergias de las que ha sido testigo el propio Prats Cuevas. Así, a la labor constante de relación y vínculo de la propia asociación universitaria de profesorado (AUPDCS) le ha seguido la creación de otras estructuras de investigación como la propia Red14 o la Redgen, entre otras. Todas estas organizaciones agrupan a más de un centenar de investigadores y grupos de investigación con líneas y proyectos consolidados. Mención aparte merecen las propias revistas del área, que han visto crecer su número y se han consolidado como referencia de publicación en generaciones más jóvenes. Prueba de ello está la creación de Index210, que agrupa las principales publicaciones de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de ámbito iberoamericano y que, como consorcio, mejorará la visibilidad e impacto de estas entre toda la comunidad académica.

Esta consolidación y relación intergrupala ha permitido un mejor y más actualizado conocimiento de la bibliografía publicada en el exterior y en el interior, y, lo que es más importante, un desarrollo más profundo de estudios empíricos comparativos. Hoy sabemos mejor, si cabe, por ejemplo, cuáles son los obstáculos, riesgos y problemas en el tratamiento de problemas sociales relevantes en el aula; la situación de las pruebas Historia de acceso a la Universidad; el discurso presente en los libros de texto, en sus actividades o en sus imágenes; las representaciones sociales de la Geografía escolar o las demandas formativas del profesorado en relación con la Historia. Saber más, posicionarnos y relacionarnos mejor, en un contexto académico precario y extremadamente complejo, permitirá, sin duda alguna, avanzar en una comunidad académica más sólida y próxima a los problemas sociales reales surgidos desde la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Es cierto que muchos obstáculos permanecen. El fundamental, a nuestro parecer, ya fue denunciado por el propio Prats (2016):

Corremos el peligro de un colapso del bien común, de transformar la educación y la formación en un objeto de consumo comercializado internacionalmente, en un producto que puede ser

comprado o vendido por corporaciones multinacionales, convirtiendo a las instituciones académicas en meros proveedores de la demanda. (p. 151)

Esta realidad amenaza diariamente nuestra profesión y augura combates diversos e intensos. Sin perder la perspectiva, vale la pena mirar a los clásicos, y aquí el profesor Joaquín Prats Cuevas no pierde su vigente actualidad.

## Referencias bibliográficas

- Evans, R. (2011). The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History). *London Review of Books*, 33(6).
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, 7, 15-26.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 145-153.
- Topolsky, J. (1985). *Metodología de la historia*. Cátedra.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica.



# Dos gigantes del mundo educativo: Anaya y Santillana. Vida y mutación de dos «empresas familiares» tras fallecer sus fundadores

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

Presidente de Emérita Universitaria Monteleón Internacional

## Preámbulo

En un libro de homenaje a Joaquín Prats Cuevas no podía faltar la referencia a libros de texto, exitosa ocupación (otra más) del prestigioso catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, fielmente vinculado a Editorial Anaya. El hecho de que el firmante de este artículo haya coincidido con él en el mismo campo y en la misma editorial añade sentido y oportunidad a este estudio.

## Las empresas familiares

Las empresas familiares son, en su inmensa mayoría, pequeñas y medianas empresas. Sin embargo, se olvida cuántas son un gigantesco grupo empresarial (Amat Salas, 2000). Pero en la cuestión sucesoria vuelven a comportarse como una empresa pequeña exclusivamente familiar y de objetivos y acción limitados.

En el horizonte de toda pequeña iniciativa empresarial hierve la ilusión de convertirse en una gran empresa. Con el trabajo de la totalidad de la familia, o atrayendo capital financiador, pero siempre con la ilusión, también, de que se perpetúe dentro de la familia. En los dos casos que contemplaremos la primera ilusión

se cumplirá, pero no la segunda... sorprendentemente, mucho más difícil de cumplirse que la primera.

Y es el fracaso de esta perspectiva de futuro lo que induce a una desilusionada venta (Kenyon-Rouvinez *et al.*, 2005). Lo causa, unas veces, la ausencia de herederos directos y la falta de interés por los de segundo grado (Anaya), y otras, la ruina del grupo (Santillana), que los herederos directos no son capaces de superar, aislando de ella a la empresa familiar matriz.

Anaya muere como empresa familiar en pleno éxito económico, porque sus herederas no desean vivir la lucha del mundo de la empresa. Y Santillana desaparece como empresa familiar, porque la dirección del Grupo PRISA absorbe todos sus beneficios para cubrir los imparable déficits del resto de sus empresas, como *El País* o la SER. Vender todas ellas habría salvado a Santillana. Pero lo impidió la temprana muerte de la única hija del fundador, que había demostrado entusiasmo en seguir adelante con la empresa familiar, consciente de la importancia de su legado.

Muchas empresas españolas han nacido de un esfuerzo individual: Zara (Amancio Ortega), Don Algodón (José Barroso), Mango (Isaac Andic), El Corte Inglés (Isidoro Álvarez), Halcón-Air Europa (Juan José Hidalgo), etc. Y, claro, Grupo Anaya (Germán Sánchez Ruipérez) y Santillana –Grupo PRISA– (Jesús de Polanco). Unas veces la empresa se identifica con el fundador (Adolfo Domínguez); otras, ni se la conoce, sino solo a su creador (Paco «el Pocero»). Pero en casi todas con la sucesión aparecen problemas: Grupo Eulen/Vega Sicilia o la galletera Gullón.

Un caso económico fue el del Grupo PRISA, con gravísimos problemas económicos, obviados hasta el deceso de Jesús de Polanco y, al año siguiente, de su hija y heredera espiritual, Isabel. El potentísimo grupo empresarial de comunicación (la SER, *El País*, Santillana, Sogecable, TV.4, Los 40 Principales, Cadena Dial, Aguilar, Alfaguara, etc.) se debatía con una deuda de 5000 millones de euros en el 2013. El Consejo de Administración (Juan Luis Cebrián), nunca quiso desgajar Santillana (lo que sí deseaba hacer Isabel), porque sus altísimos beneficios cubrían los déficits del resto. Pero Santillana acabó no bastando. Acabó vendiéndose por bloques de acciones e, incluso, más tarde, subdividiéndose y vendiéndose por partes.

El segundo, de psicología personal, fue el del Grupo Anaya (Canal TV.5, *El Sol*, Alianza Editorial, Tecnos, Editorial Anaya,

Cátedra, Pirámide, Tecnos, Alianza Editorial, etc.). El fundador, Germán Sánchez Ruipérez, sin hijos, intenta sin éxito un proceso sucesorio dentro de la familia. Cede el control del Grupo a la esposa del hermano de su mujer, Ofelia, y a la hija de aquella, su sobrina, las cuales deciden su venta al grupo francés Vivendi, porque no se interesan por la lucha empresarial.

El 85 % de las empresas españolas pertenecen a una familia y dan empleo a más de 13 millones y medio de trabajadores: el 75 % del empleo privado. Y su facturación equivale al 70 % del PIB español. Pero solo un tercio pasa a la segunda generación y apenas un 15 % llegará a la tercera (Méndez y Mateos, 2009). Todas crecen y pasan de SL a SA. Constituyen un «Grupo». Amplían capital. Salen a Bolsa...

Anaya sigue viva como editorial de libros de texto, pero en manos extranjeras. Santillana sobrevive, pero fuera de España. PRISA ha vendido la Santillana española en el año 2020 también a una empresa extranjera en un intento por enjugar la cuantiosa deuda del grupo de comunicación.

## La fundación, comparativa, de las dos empresas

Germán Sánchez Ruipérez nace en Peñaranda de Bracamonte en 1926. Moriría en la República Dominicana en el año 2012. En 1929 nace Jesús Polanco Gutiérrez en Madrid. Moriría tres años antes que Sánchez Ruipérez, en el año 2007. Sus trayectorias personales, tan cercanas en nacimiento y muerte, han sido también paralelas. Y su rivalidad editorial (y aun personal) llegó a ser legendaria.

Germán y Jesús acostumbraban a decir que «se hicieron a sí mismos». Ambos iniciaron desde cero, con una gran intuición y un enorme esfuerzo personal, dos pequeños negocios: Editorial Anaya y Editorial Santillana. Su conversión en potentes grupos de comunicación se produce por su capacidad de innovación en los libros escolares a partir de 1970. Alcanzaron un éxito espectacular. Llevaron a la desaparición a editoriales, entonces en candelero (Enciclopedia Álvarez, Miñón, Santiago Rodríguez, etc.). Y, claro, ninguno pensaba siquiera en su sucesión (Amat Salas, 2000). Ello ocurrirá treinta años después. Ahora solo pensaban en el prestigio de la familia (Poveda Bernal, 2005), llevando a cabo:

[...] una historia de ilusión y de entusiasmo, de sacrificio y de perseverancia: los fundadores, sus esposas, sus hijos o familiares vinculados y otros colaboradores. (Amat Salas, 2000)

## Anaya, en principio, solo era una parte de otra empresa familiar

La madre de Sánchez Ruipérez era maestra en Peñaranda de Braacamonte y el padre heredó de un abuelo la librería e imprenta de la localidad. El otro abuelo era oficial del Registro de la Propiedad. Y su bisabuelo había fundado *La Voz de Peñaranda*. Era una familia socialmente representativa, culta y emprendedora. Inmediatamente después de la Guerra Civil, sus cinco hijos se habían matriculado en colegios vallisoletanos, porque pensaban instalarse en Valladolid como impresores. Pero la Librería Cervantes, recién fundada por Evaristo Viñuela en 1937, se ponía a la venta. Y Germán Sánchez Almeida, el padre de familia, adquirió la librería, y pasó a ayudarlo su hijo Germán, como ya hacía en Peñaranda, porque la Guerra Civil lo había obligado a ello, abandonando el quinto curso del bachillerato, mientras su padre y su madre eran encarcelados por el franquismo entre 1936 y 1941. Así pues, a los diecisiete años (1942) atendía el mostrador y la administración en la Librería Cervantes, mientras su hermano, cuatro años menor, Jesús, se dedicaba a hacer los recados.

El sello comercial Anaya se creó en 1951 por iniciativa de Germán hijo, dentro del negocio familiar de la Librería Cervantes. Pero en 1958 se funda Anaya SA, para la edición de libros de texto, en medio del fragor de una ruptura de Germán con la Librería y con el resto de la familia: él se queda con Anaya, mientras que la Librería Cervantes pasaba a sus hermanos Jesús, Rosa y Celia.

Germán tiene ya 33 años. Su vida era la librería. Pero ahora, aislado, emprende un duro camino sin ningún capital inicial y con un sello empresarial que vale muy poco. Como tuvo ocasión de comentar al firmante de estas líneas, allá, por los años sesenta: «Mi padre era incapaz de ver que existían enormes diferencias entre nosotros (los hermanos). Era muy difícil para mí encontrar ilusión en el trabajo diario cuando yo era el que trabajaba y los demás solo cobraban».

En el camino tendrá dos grandes apoyos: Fernando Lázaro Carreter, que acababa de llegar a la Universidad de Salamanca (1949), y Ofelia Grande, su fidelísima compañera, hija de un próspero comerciante salmantino con la que había contraído matrimonio en 1953.

## Santillana, la labor creadora de (casi) una única persona

Jesús Polanco Gutiérrez nace tres años después que Germán, en 1929. Su padre muere siendo él muy niño, por lo que trabaja de «chico para todo» desde los 14 años. A los 17 vende libros a domicilio, puerta a puerta, mientras estudia Derecho, que acaba en 1953.

Se lo ha acusado de militar en el Frente de Juventudes con el franquismo para convertirse en socialdemócrata con la democracia. Pero aquello era lo único posible (campamentos, cine, centro de reunión juvenil, etc.) para las familias humildes (nunca hubo «niños bien» en el Frente de Juventudes). Aquellos jóvenes falangistas de los años sesenta, antimonárquicos, con fuertes inquietudes sociales, estuvieron en el antifranquismo y pasaron a los pequeños partidos socialdemócratas con la transición. Fueron formados por Ridruejo, Laín Entralgo, Tierno Galván, Tovar, Torrente Ballester, entre otros. A este respecto, es de recordar la posterior vinculación entre Juan Luis Cebrián (director general de la televisión franquista, pero también de *El País*) y Jesús de Polanco. Idéntica trayectoria ideológica.

En 1958, a los 29 años, crea Editorial Santillana, casi al tiempo que Germán Sánchez Ruipérez funda Editorial Anaya. Igual que a este lo ayudó Lázaro Carreter, a aquel lo haría Francisco Pérez Sánchez (cariñosamente conocido como Pancho). Jesús dispondría del 54 %, Francisco del 31,50 % y del 14,50 % restante amigos, que acabaron cediéndole su parte. Pancho sería un socio discreto, culto, querido por todos que trabajó fuerte por Santillana y, sobre todo, por una de las editoriales del Grupo: Taurus. Moriría en el año 2010.

En 1957, Jesús Polanco se casa con Isabel Moreno, que le daría cuatro hijos, Ignacio y Manuel e Isabel y María. En pleno triunfo se separaría de ella para emparentar con los poderosos Barreiro.

Santillana nació como editorial jurídica. Pero como «divertimento» editó unos cuadernos de caligrafía y cartillas para las campañas de alfabetización franquista, con tal éxito que intuyó el negocio que suponían las ediciones para la enseñanza.

## La esperanza de vida en las empresas familiares

La vida media de una empresa familiar se cifra en cincuenta años (Kenyon Rouvinez, 2005), y eso siempre que se cumplan tres requisitos: adaptación, entrada de personas nuevas y no endeudamiento (Corona, 2005; Foster, 1995).

Aun cumpliendo las tres, algo menos ha vivido Anaya (1959-2001), vendida en su totalidad. Y algo más Santillana, diríamos que hasta el decenio 2010-2020 (tras morir Isabel y recibir Ignacio responsabilidades diversas en PRISA), entre otras cosas porque incumplió estrepitosamente la tercera. Para soslayar el problema, Santillana se dividió en internacional y nacional, ambas independientes, pignorándose en paquetes accionariales hasta venderse la nacional en su totalidad en 2020. La presencia clave de Juan Luis Cebrián tras la muerte de Polanco no evitó el brutal endeudamiento, que ha llevado a la muerte de la Santillana nacional, sin conseguir salvar al Grupo.

Hay un cuarto requisito (Kenyon Rouvinez, *ibid.*, 2005): que no existan «conflictos familiares ni complejos retos sucesorios» (p. 143). En el caso de Anaya, hubo un reto sucesorio. Sus herederas no mantuvieron el fuerte desafío empresarial imprescindible y empujaron a Germán, todavía en vida, a desprenderse de ella pasando a dedicarse exclusivamente a ediciones exquisitas (Siruela) y, durante algunos años, al lánguido mantenimiento de la Fundación GSR.

Si Anaya hubiera seguido con los Sánchez Ruipérez, ¿seguiría siendo familiar? Pues probablemente tampoco. Volvamos a Salamanca. Muertas las hermanas Celia y Rosa, el tercer hermano, que se había quedado con la dirección de la Librería Cervantes, Jesús Sánchez Ruipérez, se jubila en el año 2016 sin que sus hijos muestren interés por el negocio librero. Así que ese año se cierra la librería. Jesús, aquel chico de los recados del año 42, moriría a los 93 años, en el 2021.

## El desarrollo empresarial: la progresión meteórica de Anaya, empresa familiar de una nueva familia

Germán Sánchez Ruipérez rompe con su familia y no recibe compensación económica por su trabajo en Cervantes durante aquellos diecisiete años. Parte de cero, con la ayuda de Lázaro Carreter y el apoyo moral de la acomodada familia de su esposa, Ofelia Grande. Anaya SA tiene como accionistas del 100% del capital a Germán y a Ofelia. Los Grande sustituirían a los Sánchez Ruipérez.

El primitivo sello editorial Anaya/Cervantes ya venía editando libros de profesores de instituto o del propio hermano de Germán, Martín, catedrático de griego. Y así continúa la nueva Anaya en su primer local que era un sótano. Luego pasó a una buhardilla llena de goteras en la calle Toro. Y, finalmente, abrió un local en la calle Luis Braille. Pero supo superar el bajísimo nivel editorial de los libros de texto de la época, pleno franquismo, y encontrar dos equipos de autores, Lázaro/Correa para Lengua y Literatura y Ruano Ramos para Religión, cuyos libros se vendían para los seis cursos de bachillerato y Preu ¡por cientos de miles! Y supo profesionalizar la empresa con jóvenes ejecutivos arriesgados, fieles y eficaces: Ochoa, Losada, Raimundo Pinar, Ramiro Sánchez. Empezó llevando los paquetes de libros a la empresa de transportes en una vespa conducida por él o por Ofelia. Pero solo seis años después ya dispone de locales en la calle Eraso de Madrid y de una red de ventas por toda España. En 1969, a los diez años de la creación de la editorial, está construyendo el primer «Edificio Anaya» en la madrileña calle de Iriarte.

## Editorial Santillana, Editorial Anaya y la Ley Villar Palasí

El ascenso de Santillana estaba siendo más lento. Pero llegó la estupenda e innovadora Ley «de reforma educativa» de 1970. Se creaba la EGB, el BUP y el COU. Y se requerían nuevos libros de texto, como los de las editoriales francesas (Natan, Hachette o Bordas), con buen papel, grabados y no dibujos y, sobre todo,

por asignaturas, que en la nueva EGB sustituían a las «Enciclopedias» de la Primaria. Germán y Jesús (Anaya y Santillana) fueron los únicos que lo supieron ver. Ese fue su éxito. Y a ello se lanzaron, arriesgando una gran inversión financiera y contratando autores jóvenes y entusiastas.

Se ha dicho que el éxito de Polanco fue adelantarse a todas las editoriales, al conocer los programas anticipadamente por sus contactos falangistas. Es falso, aunque se lea en Wikipedia. Los programas los conocieron todos. Pero Germán y Jesús supieron marcar tiempos cerrados a los autores, contratar cada libro con una imprenta para salir los primeros y, sobre todo, editar libros innovadores y de alta calidad. Solo eso, y no ninguna relación política con el franquismo, fue la clave del éxito.

## El ascenso empresarial de Anaya y Santillana en medio de una rivalidad que no se ocultaba

En 1975, el 81 % del mercado editorial escolar se repartía, casi a partes iguales, entre Anaya y Santillana. Y el 19 % se repartía entre las demás editoriales educativas.

El ascenso de Anaya y Santillana es imparable. Jesús de Polanco llegó a ser la tercera fortuna de España. En Forbes lo cuentan como uno de los 300 empresarios más ricos del mundo. Se lo llamaba «el Jesús del Gran Poder». Mucho más discreto, Germán Sánchez Ruipérez no salía en los *mass media*, pero disponía de una fortuna también de las mayores de España.

Casi al mismo tiempo, ambas editoriales se convierten en «grupo empresarial». El primero que lo hace es Polanco, con el Grupo Timón. Y a ello responderá Ruipérez con el Grupo Anaya. Así comienzan un proceso de absorción de editoriales. Dentro de Timón estarán, entre otras, Aguilar, Alfaguara o Crisol. Dentro de Anaya estarán Tecnos, Alianza Editorial, Pirámide o Cátedra. Germán Sánchez Ruipérez se adelantará con la creación de editoriales regionales: Algaida (Andalucía), Barcanova (Cataluña), Edicions Xerais (Galicia), e incluso adquirirá la más importante editorial norteamericana en español: Librería Las Américas. Jesús de Polanco responderá con la creación de una empresa de materiales educativos (pupitres, encerados, labora-

torios completos, etc.) que se extenderá por toda la América de habla española. Surgen Santillana Argentina y Santillana Chile, entre otras.

En 1973 se crea el grupo promotor de *El País*, donde están Sánchez Ruipérez y Polanco. Pero en 1976 Polanco ha arrinconado a Sánchez Ruipérez. Germán responde adquiriendo la mancheta del viejo periódico de Ortega y Gasset, *El Sol*, que ha de cerrar al cabo de un año en medio de un rotundo fracaso. Mientras tanto, en 1985, Polanco creaba *As*, *Cinco Días* y, particularmente, con la fusión de 434 emisoras, la Cadena SER y otras emisoras de radio: Los Cuarenta Principales, Dial. En el caso de la televisión, Germán creyó adelantarse a su rival fundando con Berlusconi Canal 5, el último canal privado posible. Polanco contraatacó consiguiendo una televisión «de pago»: Canal Plus y Sogecable.

Sánchez Ruipérez soñaba con un Canal 5 de predominio cultural. Pero Berlusconi le impondría una Televisión de *mama-chicho* y *Cacao Maravillao* y el salmantino, avergonzado, acabó abandonando su ideal televisivo.

## Planteamientos sucesorios: años noventa

Germán Sánchez Ruipérez, tras dos exitosas operaciones de cáncer de próstata, plantea su sucesión, mientras sus fracasos empresariales hacen que se refugie en proyectos culturales como la presidencia del Consejo Social de la Universidad de Salamanca, que abandonó por considerarla ineficaz, o en su Fundación GSR, dedicada a la promoción del libro y creada en 1976. Polanco no iba a ser menos: en 1979 creó la Fundación Santillana.

El matrimonio Germán-Ofelia no tenía hijos. Pero el hermano de la esposa, un prestigioso médico salmantino, tenía dos, un niño y una niña. En los años noventa, la muchacha, significativamente llamada Ofelia, terminaba con gran éxito sus estudios de Económicas y Empresariales y Germán la incorpora a la dirección del Grupo Anaya con un despacho en la última planta del impresionante edificio que había construido en la Avenida de América. Poco después, se incorpora también su madre, María Isabel, que es nombrada consejera delegada. Se aseguraba la sucesión familiar de la gran empresa editorial.

Los planteamientos en la misma línea de Jesús de Polanco llegaron algo más tarde. Separado de su esposa en 1989, se había casado con Mariluz Barreiros e iniciaría su proceso sucesorio desde nuevas perspectivas. Como Germán, quiere dejar la sucesión familiar asegurada con tiempo, cosa que no todos los líderes empresariales aceptan abordar de buen grado (Manzano y Ayala, 2002). En ambos casos se contaba con lo fundamental: la voluntad del fundador.

## Los desenlaces sucesorios: la sucesión familiar en el Grupo Anaya

Sánchez Ruipérez aplica una de las normas consideradas por Morris (2002) y otros autores como fundamentales: el sucesor debe trabajar en la propia empresa. Así lo hacen María Isabel y Ofelia, dos personas muy cultas, de atractiva simpatía y absolutamente vitales. Para ellas, Anaya es cultura, no es empresa. Pero el trabajo obliga a la presencia constante en el despacho y a la adopción de decisiones comprometidas de manera diaria. Por otro lado, Germán Sánchez Ruipérez, muy hábilmente, desde la fundación del grupo, no había generado un capital ni inmobiliario ni siquiera mueble para el Grupo. Los edificios y los locales no eran propiedad de las empresas, sino propiedad personal del máximo accionista que Germán alquilaba al grupo.

Y vender el grupo proporcionaría, cuantiosos beneficios. ¿Para qué mantenerlo? En el año 2001, el grupo Anaya se vende a la poderosa Vivendi, que tres años después lo revende a su vez a un consorcio bancario también de capital francés. Se cumple aquí lo que señalan todos los autores: «Si los miembros de la familia no son propietarios interesados, lo mejor es que se venda».

Germán y Ofelia se trasladaron a su piso de Londres, cerca de Marble Arch, y venían a España con alguna asiduidad, bien a la ciudad de Salamanca, bien a su gran finca charra de El Cueto, o bien, durante los veranos, a su casa de Sanxenxo. Hasta el fallecimiento de Germán.

## La sucesión familiar en el Grupo Santillana

En 2005 Polanco ya sabía que el cáncer le acechaba (Landsberg cit. en Amat y Salas, 2001). Y comienza a preparar la sucesión dentro de la familia. Primero, con su hijo mayor Ignacio y, de manera muy destacada, con su hija Isabel. Después, con su otro hijo, Manuel. Y, finalmente, con su sobrino Javier Díez de Polanco. Pero, particularmente, contaba con Juan Luis Cebrián, como albacea y regulador del proceso de la transición hacia la familia. En Lisboa, en el año 2007, Polanco había dicho: «La fuerte raigambre familiar de la empresa garantiza la pujanza y la continuidad del Grupo».

El fundador cedió a su hijo Manuel el potente grupo de comunicación (televisión, radio, periódicos, editoriales, etc.) creado en Portugal. A su sobrino, los medios de comunicación audiovisuales. A su hija Isabel, la joya de la corona, Editorial Santillana, la empresa más floreciente económicamente. Y al hijo mayor, Ignacio, la Presidencia del Grupo con el consejo y la directa colaboración de Cebrián. Solo la pequeña, María, renunció a compromisos empresariales. Pero con la tempranísima muerte de Isabel las cosas mostraron su realidad.

Era un momento de terrible crisis. Las acciones de PRISA caían día a día. Gabilondo salió de la SER camino de TV.4. La televisión digital devoraba Sogecable y Canal Plus. Y el descenso de publicidad alejaba beneficios en *El País* y la SER. La falta de liquidez impedía cumplir compromisos financieros, que se acumulaban multiplicando intereses. La burbuja, como la del tulipán (Trías de Bes, 2009), adquiría gigantescas dimensiones. El Grupo PRISA no generaba numerario y sus activos perdían valor a chorros. ¡Solo Santillana se mantenía en beneficios!

En 2007, dos cánceres se llevan sucesivamente a Jesús de Polanco y a Isabel, la más vinculada a las ilusiones paternas (Kets de Vries, 1966). La crisis económica se acrecentaba mientras se producía la sucesión familiar. Santillana España se vende en el año 2020. Santillana internacional espera turno.

## Referencias bibliográficas

Amat Salas, J. M. (2000). *La continuidad de la Empresa familiar*. Gestión 2000.

- Cabrera Suárez, K. (2005). La generación siguiente (II): la perspectiva de los sucesores. En: Corona Ramón, J. F. (coord.). *Manual de la Empresa Familiar* (pp. 385-402). Deusto.
- Corona, R. (2005). *Manual de la Empresa Familiar*. Deusto.
- Foster, A. (1995). *Developing leadership in the sucesor generation*. *Family Business Review*, 8, 201-219.
- Kenyon-Rouvinez, D. H., Adler, G., Corbetta, G. y Cuneo, G. (2005). *Construyendo el legado de las empresas familiares. Cartas de propietarios de empresas familiares a sus sucesores*. Deusto.
- Kets de Vries, M. (1966). *Family business: Human dilemmas in the family firm*. International Thomson Business Press.
- Manzano García, G. y Ayala Calvo, J. C. (2002). Sucesión en la empresa familiar: algunas claves del éxito. *Boletín de Estudios Económicos*, LVII, 177, 433-349.
- Méndez, A. y Mateos, M. (2009). Empresa familiar. Mi padre quiere que yo sea el jefe. En *El Mundo*. Suplemento Económico. *Mercados*, del 28 de junio del 2009, pp. 31-33.
- Morris, M. H., Williams, R. O., Allen, J. A. y Avila, R. (2002). Correlates of success in family business transition. *Journal of Business Vemturing*, 12, 385-401.
- Poveda Bernal, M. (2005). La generación siguiente (I): la sucesión del management. En: Corona Ramón, J. F. (coord.). *Manual de la Empresa Familiar* (pp. 362-383). Deusto.
- Trias de Bes, F. (2009). *El hombre que cambió su casa por un tulipán. (Qué podemos aprender de la crisis y cómo evitar que vuelva a suceder)*. Temas de Hoy.

# Enseñar geografía, una oportunidad para la investigación y la innovación

FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS  
Catedrático Emérito en Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidade de Santiago de Compostela

XOSÉ CARLOS MACÍA ARCE  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidade de Santiago de Compostela

FRANCISCO XOSÉ ARMAS QUINTÁ  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidade de Santiago de Compostela

## Introducción

Una sencilla revisión de los currículos anteriores a la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) nos muestra que los contenidos propuestos en relación con la enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación primaria y secundaria permanecían estrechamente asociados con la geografía descriptiva, los criterios de evaluación solo perseguían la memorización, los estándares de aprendizaje estaban formulados de manera repetitiva y discontinua, y todo ello enfocado al desarrollo de unas competencias sociales y cívicas mal planteadas. En estas condiciones, cabe afirmar que la oferta curricular seguía respondiendo a un modelo tradicional y transmisivo que no ayudaba a pensar geográficamente ni a formar ciudadanos con valores democráticos.

También estamos en condiciones de asegurar que los libros de texto de educación primaria y secundaria, recurso hegemónico en las aulas y artefacto encargado de presentar el currículo

a profesores y estudiantes, están en sintonía con las leyes educativas y sus decretos curriculares, por lo que suelen ofrecer propuestas de enseñanza y aprendizaje que están claramente inspiradas en la transmisión y memorización de contenidos geográficos. Así, es fácil constatar que los contenidos propios de una geografía activa, reflexiva y crítica están absolutamente diluidos, al tiempo que las actividades dirigidas al alumnado tienen habitualmente una escasa exigencia cognitiva, pues se limitan a plantear preguntas cerradas para comprobar la memorización de los conceptos presentes en el propio manual.

Parece claro, no obstante, que enseñar geografía aplicando un modelo predominantemente descriptivo no es lo más apropiado (Gozalo y Buzo, 2000). Este planteamiento, basado en las exposiciones magistrales por parte del profesorado, en el libro de texto escolar como herramienta de referencia en el aula, en actividades de escaso valor cognitivo y en los exámenes convencionales como único instrumento de evaluación, forma parte de una fórmula anacrónica y claramente desfasada (Buzo, 2014; Peinado y Rueda, 2013; Rueda y Peinado, 2011; Tonda, 2010). Este modelo no apuesta por el razonamiento geográfico, no tiene interés por reflexionar sobre las problemáticas espaciales e ignora el papel del profesor como investigador de su propia práctica.

Afortunadamente, la nueva normativa, por la que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022), parece abrir un nuevo escenario, al incorporar entre los saberes básicos propios de la geografía las tecnologías de la información geográfica, la sociedad del conocimiento y cultura mediática, la sostenibilidad y responsabilidad ecosocial, la igualdad, cohesión social e integración, la alfabetización cívica y la ciudadanía ética y digital, compromiso cívico y participación ciudadana.

## El papel investigador del profesorado de geografía

Existe en nuestro país una preocupación notoria por la investigación en didáctica de la geografía, cuyas principales evidencias son los grupos, proyectos, tesis doctorales y resultados visibles que se publican en actas, artículos y libros especializados. Sin embargo, la realidad apunta a un divorcio más que evidente entre la investigación educativa producida en el ámbito universitario y los procesos de investigación e innovación desarrollados en la educación básica y obligatoria (Souto, 2013, 2018); entre otras razones, porque las publicaciones académicas no suelen estar al alcance de los docentes que intervienen en esa etapa escolar (Santana, Morales y Souto, 2014).

Esta desconexión reclama

[...] la necesidad y urgencia de poner en comunicación al sector universitario, que generalmente dedica más atención a la investigación, con el sector no universitario que tiene una mayor proyección social a través de los alumnos a los que imparte docencia, creando nexos de comunicación y potenciando la renovación de la ciencia geográfica a través de la investigación didáctica y epistemológica. (Ramiro, 1998, s. p.)

Una reivindicación que también asume García de la Vega (2019) cuando insta a crear un vínculo entre organismos de investigación y centros de enseñanza.

El profesorado de educación primaria y secundaria tiene que estar formado para asumir, aparte del rol docente que le es propio, un papel investigador. Más allá de la utilización de recursos bibliográficos, estadísticos o cartográficos, siguiendo las recomendaciones curriculares, las tareas investigadoras le permitirán familiarizarse con la búsqueda y manejo de fuentes y herramientas de interés que el currículo no contempla o lo hace de manera limitada, pero que le resultarán de gran provecho para su trabajo en el aula. Nos referimos a procedimientos ya muy conocidos, como el trabajo de campo, las salidas didácticas, las visitas guiadas y los itinerarios urbanos, pero sobre todo a las nuevas tecnologías, como los sistemas de información geo-

gráfica, las infraestructuras de datos espaciales, Google Earth, Google Maps, Street View, visualizadores cartográficos, tele-detección y atlas en línea, soluciones óptimas todas ellas para explorar, dar a conocer, entender y valorar el espacio (Armas, Rodríguez y Macía, 2017; Busquets, 2010; Buzo, 2015; Crespo, Cruz y Gómez, 2016; De Miguel y Allende, 1996; De Miguel, 2011; De Miguel *et al.*, 2016; Delgado, 2012; Gómez, Corrochano y Parra, 2017; Lázaro y González, 2005, 2006; Lee y García, 2019, 2020; Velasco, 2019).

## La innovación en las clases de geografía

Las posibilidades de aplicar propuestas didácticas innovadoras en el aula tienen inicialmente mucho que ver con el pensamiento del profesor: la geografía que ha aprendido durante su propia etapa formativa, la corriente de pensamiento geográfico en la que se sitúa, el modelo de escuela y de profesor que defiende, el valor educativo y la finalidad que otorga a los saberes geográficos escolares, el conocimiento crítico del currículo y la utilización reflexiva del libro de texto y otros materiales didácticos se convierten en factores determinantes de su actuación docente en el aula.

Pero también entran en juego los conocimientos, las ideas iniciales y, sobre todo, cómo son percibidas las realidades sociales y espaciales por parte del alumnado, lo que requiere diseñar, aplicar e interpretar dibujos, narrativas o test de palabras asociadas. Esta aproximación ofrecerá al profesorado una visión de partida sobre las inquietudes y necesidades reales que presenta un grupo clase determinado, ayudándolo en el proceso de elección y diseño de las propuestas de aula que mejor se adapten a esa realidad concreta.

Con estos ingredientes, relacionados con las perspectivas de docente y estudiantes, el objetivo fundamental de una propuesta educativa es conseguir una correspondencia lógica y coherente entre objetivos, competencias, metodología, contenidos y evaluación. Por ejemplo, no tendría ningún sentido anunciar una metodología reflexiva y crítica si, a continuación, se propone la enseñanza de contenidos predominantemente descriptivos o un examen final como única forma de evaluación.

Por otro lado, también es imprescindible que el planteamiento didáctico resulte atractivo para el alumnado y que este encuentre utilidad a lo que se le pide que aprenda. Despertar y mantener el interés de los estudiantes hacia los contenidos propuestos y las tareas que tiene que desarrollar para conseguir su aprendizaje se convierte, así, en la meta de cualquier proceso de innovación educativa. Orientar el trabajo escolar al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, a la formación de una ciudadanía democrática y a la resolución de problemas controvertidos será, seguramente, la mejor opción para alcanzar este objetivo.

Una de las propuestas didácticas más innovadoras suele identificarse con el aprendizaje basado en proyectos (Lee y García, 2019; Martínez y Olcina, 2019):

[...] una estrategia metodológica en la que se organiza a los estudiantes en grupos para que desarrollen proyectos o resuelvan problemas basados en situaciones reales. [...] Los contenidos de ciencias sociales se pueden descubrir, sirven para dar respuesta a interrogantes y problemas, explican fenómenos, nos facilitan la comprensión de nuestro entorno y nos impulsan a proponer alternativas. [...] Se supera la visión de las ciencias sociales como contenidos memorísticos, porque esos contenidos sirven para interpretar la realidad que nos rodea, con la intención de incidir en ella. (De la Calle, 2016, pp. 8-10)

Por otro lado:

Los proyectos permiten a los estudiantes actuar como pequeños investigadores en el mundo en que viven, y les capacitan para procesos como el planteamiento de hipótesis, la observación, la experimentación, el estudio de campo, la documentación y la reconstrucción sistemática de sus ideas sobre un tema, entre otros. (Lacueva, Imbernon y Llovera, 2003, p. 132)

De este modo, el alumnado será competente para desarrollar el pensamiento crítico a partir de una investigación geográfica que integra los lenguajes verbal, icónico, estadístico y cartográfico. Además, en consonancia con el trabajo cooperativo, serán especialmente significativas las tareas relacionadas con el deba-

te en grupo, la reflexión conjunta, la convergencia hacia posiciones consensuadas y la comunicación de resultados, junto con la puesta en valor de actitudes democráticas relacionadas con la justicia, el compromiso, la tolerancia, la empatía y la solidaridad (Macía, Rodríguez y Armas, 2017; Marrón, 2017).

## Consideraciones finales

Creemos que la geografía que se imparte en la educación primaria y secundaria es manifiestamente mejorable en todas las fases o aspectos que se relacionan con su enseñanza, léase currículo, manuales, recursos, metodologías y, por supuesto, formación del profesorado. El esfuerzo científico llevado a cabo en el ámbito de la didáctica de la geografía, importante, consolidado y en continua progresión, tiene una escasa proyección en las aulas de educación primaria y secundaria, donde, como ya se ha indicado, sigue dominando la presencia de una geografía descriptiva como propuesta didáctica, un enfoque que es preciso superar para poder afrontar con éxito cualquier iniciativa innovadora en el ámbito de la enseñanza de la geografía.

En efecto, la geografía que se enseña en las aulas, más allá de presentar los rasgos físicos y humanos que caracterizan las diferentes realidades espaciales, también tiene que contribuir a aportar soluciones a problemas sociales y territoriales concretos, lo cual requiere una decidida apuesta por la investigación y la innovación en el ámbito escolar. La construcción del conocimiento geográfico por parte de los escolares tiene como principal objetivo la formación de ciudadanos competentes para aprender y procesar información a lo largo de toda la vida, reflexivos, críticos y capaces de proponer o adoptar soluciones prácticas a los problemas sociales de nuestro entorno, siempre desde el respeto, el compromiso, la empatía y la solidaridad. Desde esta perspectiva, en este proceso de formación democrática la competencia social y ciudadana asume todo el protagonismo.

Constatamos que los docentes en formación conciben la enseñanza de contenidos geográficos en términos semejantes a los que ofrecen los currículos tradicionales y manuales al uso, entre otras razones, porque esa fue precisamente la geografía que ellos

mismos estudiaron durante su etapa escolar: una disciplina descriptiva, memorística, aburrida e inútil más allá del contexto escolar. Por eso entendemos que la universidad, como agente que asume la formación inicial del profesorado a través de las titulaciones habilitantes para el ejercicio profesional de la docencia, debe desempeñar un papel activo en la transformación de las dinámicas habituales en la escuela, impulsando una geografía diferente y alternativa basada en la reflexión y la crítica.

## Referencias bibliográficas

- Armas Quintá, F. X., Rodríguez Lestegás, F. y Macía Arce, X. C. (2017). Os SIX como recurso didáctico para o ensino e aprendizaxe da xeografía na educación secundaria. *Revista Galega de Educación*, 69, 28-31.
- Busquets Fàbregas, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Buzo Sánchez, I. (2014). Estrategias innovadoras para la enseñanza de la geografía con una metodología activa. En: Martínez Medina, R. y Tonda Monllor, E. M. (eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 11-34). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Buzo Sánchez, I. (2015). Los SIG como herramienta para el estudio del paisaje cultural. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 37-40.
- Crespo Castellanos, J. M., Cruz Naimi, L. A. y Gómez Ruiz, M. L. (2016). La potencialidad de la nube para el trabajo de campo en geografía: el parque nacional de la Sierra de Guadarrama. En: Sebastía Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. M. (eds.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 501-510). Universidad de Alicante.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- De Miguel Castaño, I. y Allende Álvarez, F. (1996). Uso de una aplicación S.I.G. como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. En: Marrón Gaité, M. J. (coord.). *III Jornadas de Didáctica de la Geografía* (pp. 77-85). Loureiro.
- De Miguel González, R. (2011). Visores cartográficos y sistemas de información geográfica para la enseñanza y el aprendizaje de la geo-

- grafía en educación secundaria. En: Delgado Peña, J. J., Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaité, M. J. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 371-388). Fundación General de la Universidad de Málaga / Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- De Miguel González, R., Lázaro y Torres, M. L., Velilla Gil, J., Buzo Sánchez, I. y Guallart Moreno, C. (2016). Atlas Digital Escolar: Internet, Geografía y Educación. *Ar@cne*, 212, 1-19.
- Delgado Peña, J. J. (2012). La utilización de los recursos del Instituto Geográfico Nacional para la enseñanza de la Geografía. En: De Miguel González, R., Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaité, M. J. (eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 585-598). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- Gómez Gonçalves, A., Corrochano Fernández, D. y Parra Nieto, G. (2017). Itinerarios didáctico-naturales en educación primaria: el noroeste de Zamora. *Didáctica Geográfica*, 18, 111-131.
- Gozalo González, J. y Buzo Sánchez, I. (2000). Los espacios naturales protegidos como recurso didáctico para la geografía. En: González Ortiz, J. L. y Marrón Gaité, M. J. (eds.). *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza* (pp. 441-446). Compobell.
- Lacueva, A., Imbernón, F. y Llobera, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.
- Lázaro y Torres, M. L. y González González, M. J. (2005). La utilidad de los sistemas de información geográfica para la enseñanza de la geografía. *Didáctica Geográfica*, 7, 105-122.
- Lázaro y Torres, M. L. y González González, M. J. (2006). La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial. En: Marrón Gaité, M. J., Sánchez López, L. y Jerez García, O. *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 447-456). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lee, K. y García de la Vega, A. (2019). Las reales fábricas de cerámicas en la evolución del paisaje industrial. Una propuesta de aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria. En: Macía Arce, X. C., Armas Quintá, F. X. y Rodríguez Lestegás, F. (eds.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 481-493). Andavira.

- Lee, K. y García de la Vega, A. (2020). Walking tour como estrategia de aprendizaje en geografía aplicada a Sargadelos (Lugo). *Didáctica Geográfica*, 21, 97-123.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2017). Cartografía temática y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía regional de Europa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 71-85.
- Marrón Gaité, M. J. (2017). Enseñar geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa. En: Câmara, A. C., Sande Lemos, E. y Magro, M. H. (eds.). *Educação Geográfica na Modernidade Líquida. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 429-442). Associação de Professores de Geografia.
- Martínez Fernández, L. C. y Olcina Cantos, J. (2019). La enseñanza escolar del tiempo atmosférico y del clima en España: currículo educativo y propuestas didácticas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 39(1), 125-148.
- Peinado Rodríguez, M. y Rueda Parras, C. (2013). Reinventando la educación geográfica en tiempos de crisis: las TIC en las aulas universitarias. *Didáctica Geográfica*, 14, 109-120.
- Ramiro i Roca, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 29. <http://www.ub.es/geocrit/sn-29.htm>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 6 de abril de 2022.
- Rueda Parras, C. y Peinado Rodríguez, M. (2011). El trabajo por proyectos en educación geográfica. En: Delgado Peña, J. J., Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaité, M. J. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 166-175). Málaga: Fundación

General de la Universidad de Málaga / Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.

- Santana Martín, D., Morales Hernández, A. J. y Souto González, X. M. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con educación primaria. En: Martínez Medina, R. y Tonda Monllor, E. M. (eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 167-182). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 459, s. p. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Souto González, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 1-31.
- Tonda Monllor, M. E. (2010). De la geografía del siglo xx a la geografía del siglo xxi. ¿Qué contenidos enseñar? En: Marrón Gaite, M. J. y Lázaro y Torres, M. L. (eds.). *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 821-839). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Velasco Tirado, A. (2019). Recursos educativos de cartografía, geografía y ciencias de la tierra del Instituto Geográfico Nacional. En: Macía Arce, X. C., Armas Quintá, F. X. y Rodríguez Lestegás, F. (eds.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 467-480). Andavira.

## Formación docente y cultura profesional

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valencia

XOSÉ M SOUTO GONZÁLEZ

Catedrático Honorario de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valencia<sup>1</sup>

En el número 100 de la revista *Iber*, el profesor Joaquín Prats indicaba que la didáctica de la Historia en la Universidad y en la secundaria escolar vivían de espaldas, porque «es habitual que la universidad viva de espaldas a la enseñanza práctica de primaria y secundaria y a la inversa» (Prats, 2020, p. 11). Este diagnóstico de una observación experiencial tiene un contexto más profundo, que relaciona la cultura profesional con la formación docente.

### Formación del profesorado y aprendizaje a lo largo de la vida

La formación del profesorado en España está determinada por tradiciones que nos remontan en el caso de la Educación Primaria a las Escuelas Normales, mientras que en secundaria predomina la formación disciplinar de contenidos en las licenciaturas de las facultades, que se complementaba con una información

1. Los autores forman parte del proyecto curricular Gea-Clío, que participa en el Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad (<http://geoforo.blogspot.com>).

sucinta de pedagogía, sociología y psicología. Era una manera estanca de entender la formación inicial, que después se desarrollaba con más cursos parciales sobre diversas técnicas de trabajo, recursos o vulgarización de las nuevas terminologías burocráticas. Unas rutinas que se inician a finales del siglo XIX y permanecen en este siglo XXI.

Dicha manera de entender la formación inicial y la continua está alejada de los parámetros de lo que se considera formación permanente; o sea, el *aprendizaje a lo largo de la vida*, como se había definido desde instituciones europeas (Belando-Montoro, 2017). Pero, sobre todo, se aleja de las preocupaciones diarias del profesorado en el ejercicio de su profesión, que parcialmente se tratan de suplir por diversas fórmulas de formación en el propio centro escolar. Tal como señala García en un reciente escrito:

La compartimentación de la formación en dos grandes tipos según el criterio temporal (inicial/permanente), y la atribución del carácter formativo exclusivamente a las actividades formalizadas, ha terminado por configurar una determinada concepción de la formación docente muy arraigada en la cultura profesional. (García, 2022, p. 45)

Esta comunicación defiende una tesis central: sin la implicación de la investigación educativa en la enseñanza básica, es muy difícil mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos de infantil, primaria y secundaria. Para ello, entendemos que es preciso constituir potentes proyectos curriculares, pues desde ellos es posible avanzar en el campo de la investigación educativa. Unos proyectos que delimiten los ámbitos institucionales y personales del saber escolar y sobre ellos desarrollar una metodología de trabajo que permita obtener resultados para ser experimentados en la innovación escolar.

Entendemos que, desde una opción crítica y progresista en el terreno de la didáctica de las ciencias sociales, el término *experimentación* no se puede referir más que a la praxis del profesorado, especialmente cuando se configuran como grupos de trabajo que aúnan la investigación y la innovación. Ahora bien, ello supone definir qué se entiende por problema relevante para la práctica educativa, pues la experiencia nos dice que muchas veces se realiza una lectura de los problemas desde una posición ilustrada un tanto alejada de las preocupaciones del profesorado

del aula. Tampoco entendemos que la delimitación de los problemas, para que sean transformados en contenidos, sea una potestad exclusiva del claustro docente. Nuestra experiencia y la lectura de otras nos remite a la necesidad de una interpretación de los problemas sociales desde las instancias políticas (la institución legislativa donde reside la soberanía popular) con criterios educativos, consecuencia de la libertad de cátedra y la autonomía del profesorado.

En esta breve aportación queremos destacar algunas actividades que hemos desarrollado en la formación permanente en el grupo SOCIAL(S) de la Universidad de Valencia, con el objetivo de mostrar que es posible realizar tareas académicas desde las universidades que repercutan en la mejora del aprendizaje del alumnado de infantil, primaria y secundaria, destinatarios de cualquier política de mejora de la enseñanza. Igualmente, queremos ofrecer ejemplos de cómo desde proyectos de innovación educativa en los distintos niveles del sistema escolar (caso de Gea-Clío), se solicita la colaboración del profesorado universitario para mejorar la formación docente a lo largo de la vida. Son pruebas de la vida cotidiana que avalan que es posible mejorar la formación permanente si se diseñan con rigor las finalidades del conocimiento escolar y se establece una metodología en la cual la cultura profesional sea un elemento básico.

## De la cultura profesional a los proyectos curriculares

No se puede entender la formación docente sin el marco de un aprendizaje permanente, donde diferenciamos formalmente la formación inicial y la continua, en el ejercicio de la profesión. Así se refleja en las normativas legales de las comunidades autónomas, que inciden en la repercusión en la formación ciudadana, pues la formación está orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado. Como se dice en la legislación de la Comunidad Valenciana:

La finalidad última de la formación permanente del profesorado es la mejora de la calidad educativa y la consiguiente en el proceso de

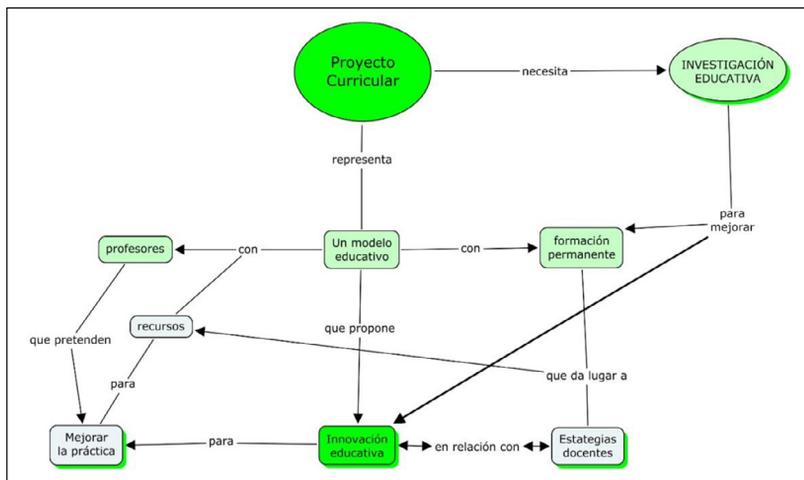
aprendizaje del alumnado. Esta formación permanente debe orientarse a la mejora integral de la enseñanza y el logro de la equidad educativa, así como a la mejora de los resultados escolares y sociales del alumnado, al desarrollo de todas sus potencialidades y a que logre el éxito en el ámbito escolar, personal y social.<sup>2</sup>

Definir la cultura profesional docente implica explicar los factores y procesos que determinan las intenciones y las actuaciones del profesorado. Supone entender los motivos por los cuales se programan unas actividades, seleccionan unos contenidos y se evalúan las prácticas de enseñanza desde determinados modelos y comportamientos. Por eso, hemos trabajado en relación con las representaciones sociales del saber escolar, tanto de los docentes en ejercicio como de los futuros profesores (Souto y García-Monteaudo, 2019). Tanto las concepciones generales sobre la educación como las particulares sobre una determinada materia (en este caso la geografía) delimitan una forma de actuar que se impone a modelos y normas. Son hábitos y rutinas que condicionan el día a día, generando unas estrechas relaciones entre las instituciones y las personas. En este sentido, las organizaciones académicas, como las universidades, pueden generar un lenguaje que se percibe desde los centros escolares como alejados de su práctica y, por ello, no es útil para definir su praxis didáctica.

Aquí cobra su sentido el concepto que hemos defendido desde hace más de treinta años: nos referimos a *proyecto curricular*. Un proyecto curricular es, en esencia, un modelo educativo en acción, que surge de la voluntad e ideología del profesorado que lo constituye (Ramírez y Souto, 2017). En nuestro caso, se trata de paliar las insuficiencias del conocimiento espontáneo, que llega de manera superficial y fragmentada a la mente de los niños, adolescentes y jóvenes que están en las aulas, considerando los hechos, conceptos y teorías provenientes de las geografías que hemos seleccionado para nuestro proyecto: la geografía radical para seleccionar los contenidos y la geografía de la percepción para confeccionar la guía de aprendizaje. Un proyecto curri-

2. Resolución de 21 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020-2021 y 2021-2022 (DOGV núm. 8823, 29.05.2020, pp. 17777 y ss.

cular supone definir una finalidad del saber escolar para *rellenarlo* de contenidos escolares, que se organizan sobre una metodología didáctica fundamentada en la investigación pedagógica y disciplinar (figura 1), en este caso de la geografía.



**Figura 1.** Elementos de un proyecto curricular. Fuente: Ramírez y Souto (2017).

En este modelo de la praxis escolar, la formación docente tiene un papel relevante. Es el punto de encuentro entre la teoría y la práctica, pues permite reflexionar sobre las acciones realizadas. Asimismo, relaciona las investigaciones académicas con las propuestas de innovación en el intento de definir conceptualmente los problemas y abordar con procedimientos rigurosos su solución. Y, por último, orienta sobre las estrategias docentes en el momento de planificar la secuencia de actividades y realizar la correspondiente evaluación.

## Las prácticas escolares como posibilidad de investigación en la acción

Una de las finalidades más importantes en el momento de trabajar con la formación inicial del profesorado corresponde a la etapa de prácticas escolares. comporta la relación directa del alumnado con su futura profesión, se materializan las decisiones so-

bre la manera de ejercer dicho trabajo y se contrasta la diversidad de comportamientos en la cultura docente. Pero, además, supone una posibilidad para investigar sobre los problemas reales de la comunicación escolar y su contexto social, como se ha demostrado con la pandemia de la covid-19 (Campo, *et al.*, 2021).

No es una cuestión que se circunscriba al ámbito español, sino que se repite con distintos grados de intensidad en otros países, como hemos tenido la ocasión de mostrar en los casos de Brasil, Colombia y España (Madalena *et al.*, 2020). Siguiendo un proceso de investigación en la acción, hemos desarrollado diversos seminarios con el profesorado, que era mentor en el Máster de Profesorado de Secundaria. De esta manera, se han podido explicitar los prejuicios y estereotipos que impiden un trabajo conjunto para mejorar el aprendizaje de niños y adolescentes.

## ¿Qué más podemos hacer?

Desde la experiencia acumulada por el grupo de investigación SOCIAL(S), entendemos que una manera de acercarse al profesorado del sistema escolar es convocándolo a participar en jornadas y congresos, que se deben organizar sobre problemas percibidos por el profesorado. Así, las cuatro jornadas de Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales nos han servido para reunir experiencias de innovación y memorias de proyectos investigación. Además de exponer los resultados en la página web del grupo (<https://socialsuv.org>), en una sección específica (<https://socialsuv.org/repensar-la-didactica-de-les-ciencies-socials>) hemos publicado algunos libros de compendio de las comunicaciones seleccionadas y con permiso de los autores (García-Montegudo, Ramírez y Souto, 2017; Peris, Parra y Souto, 2018). Con ello se pretendía que algunas de las buenas experiencias de innovación escolar se pudieran difundir, rompiendo las barreras del aislamiento docente que caracteriza la enseñanza escolar española, pese a las noticias de las redes sociales.

Por otra parte, se han impulsado jornadas de innovación desde nuestro grupo de trabajo (<https://socialsuv.org/2022/05/05/noticias-de-las-i-jornadas-internacionales-de-investigacion-e-innovacion-docente>), con el mismo objetivo que en el caso ante-

rior. Los frutos de esta colaboración están en proceso de edición en este año 2022 (García-Monteagudo, Palacios y Fuster, 2022).

Igualmente, se ha procurado que los proyectos de investigación del equipo SOCIAL(S) estuvieran relacionados con problemas reales del sistema escolar. Es el caso de las periferias escolares (García y Souto, 2020), donde se analizan las concepciones subjetivas y los datos estadísticos oficiales que nos muestran el fracaso de la cultura escolar tradicional. Igualmente, haciendo visible el trabajo del profesorado como agente de cambio (Parra y Souto, 2022) para estimular la difusión de otros proyectos.

Otras maneras de incidir en la conexión con el sistema escolar consisten en las relaciones con los colectivos de innovación docente (MRP, Pastwomen, Capgirem l'ESO) y las ONG que tienen una vocación de servicio en el ámbito educativo (Soberanía Alimentaria, Amnistía Internacional, Unesco, Memoria Democrática, EcoRiba).

Hay dos actividades que queremos subrayar, dado que rompen con la delimitación territorial de una escala local. Nos referimos a los trabajos en el seno del Geoforo Iberoamericano de Educación (<http://geoforo.blogspot.com>) y al proyecto Nós Propomos (<https://socialsuv.org/nos-propomos>)

Por una parte, fomentamos la expresión argumental del alumnado y profesorado universitario sobre problemas candentes (p. ej.: cambio climático y guerra en Ucrania) a través de los foros. Por otra, generamos la participación ciudadana del conocimiento escolar, con las propuestas del alumnado para solventar los problemas sociales y territoriales del medio donde se ubica su centro escolar (Claudino, Souto y Araya, 2018). Estas tareas facilitan la edición de publicaciones con orientaciones sobre el trabajo académico en relación con la ciudadanía (Rodríguez, Palacios y Souto, 2019).

## Consideraciones finales

Con estas breves notas hemos pretendido responder a la cuestión central manifestada por el profesor Prats y que reflejamos al inicio de esta aportación. Entendemos que, si bien es compleja la tarea de colaboración entre el sistema universitario y el esco-

lar, necesitamos mejorar el proceso de convergencia en aras de una formación a lo largo de la vida.

Los cambios que se producen en este siglo XXI ponen en riesgo la salud de planeta y movilizan las pasiones primarias en busca de conflictos personales y territoriales que generan beneficios para unos pocos. Las personas que trabajamos en el ámbito de las didácticas de la geografía y la historia tenemos numerosas evidencias del retroceso que se puede provocar con estos conflictos en el logro de los derechos ciudadanos que tanto ha costado conseguir. Sabemos que un problema social no se resuelve solo desde la escuela, pero con la difusión de un conocimiento complejo y diverso, con la guía de una metodología rigurosa, es posible acercarnos a una convivencia crítica y democrática.

## Referencias bibliográficas

- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Campo, B., García-Monteagudo, D., Rodríguez, M. A. y Souto, X. M. (2021). *Los problemas de la geografía escolar y la pandemia*. Nau Llibres.
- Claudino, S., Souto, X. M. y Araya, F. (2018). Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73.
- García-Monteagudo, D., Ramírez, S. y Souto, X. M. (2017). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Nau Llibres
- García-Monteagudo, D., Palacios, N., Rodríguez, L. A. y Fuster, C. (2022). *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una praxis escolar en el marco de la sostenibilidad*. Nau Llibres.
- García Pérez, F. (2022). La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana. Algunas ideas para seguir reflexionando. En: Parra, D. y Souto, X. M. *El profesorado como agente de cambio* (pp. 45-60). Nau Llibres.
- García Rubio, J. y Souto, X. M. (2020). *La invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje*. Nau Llibres.
- Madalena, J. I., Pinheiro, M. F., Rodríguez, L. A. y Souto, X. M. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de

- casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 95, 97-118.
- Parra, D. y Souto, X. M. (2022). *El profesorado como agente de cambio*. Nau Llibres.
- Peris de Sales, V., Parra, D. y Souto, X. M. (2018). *Repensamos la Geografía e Historia para la educación democrática*. Nau Llibres.
- Prats, J. (2020). Didáctica de la Historia en Secundaria y Universidad. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 10-14.
- Ramírez, S. y Souto, X. M. (2017). GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En: D. García-Monteaudo, S. Ramírez y X. M. Souto (coords.). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 153-178). Nau Llibres.
- Rodríguez, L. A., Palacios, N. y Souto, X. M. (2019). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Nau Llibres y Universidad de Barcelona-Geocrítica.
- Souto, X. M. y García-Monteaudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la enseñanza de la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.



# Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y métodos activos

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ  
Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

COSME J. GÓMEZ CARRASCO  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

## Introducción

En una época en que se cuestiona el modelo de enseñanza por competencias y el uso de métodos activos, conviene recordar la relevancia que tiene una forma alternativa de enseñar historia desde los niveles educativos iniciales. Se asiste en la actualidad al retorno de una visión identitaria, transmisiva y conceptual de la historia, al calor de bulos sobre modelos pedagógicos y decretos legislativos. Ello, a pesar de que la consistencia de la enseñanza del pensamiento histórico y la adquisición de habilidades viene siendo firme, según se demuestra en sistemas de enseñanza de países como Reino Unido, EE. UU., Canadá, Australia o Portugal. En estos sistemas educativos se demanda al discente no que acumule fechas y datos, ajenos a su vida cotidiana y los problemas del mundo actual, sino que aprenda a ser un ciudadano crí-

tico y tolerante. Las ciencias sociales, en pleno siglo XXI, especialmente la historia, no deben vincularse a la memorización de dinastías y regímenes que excluyen de su discurso a la mayor parte de la población, al centrarse en hombres poderosos. La labor de los docentes ha de consistir en derribar tópicos, mitos y falsas creencias, que atraviesan nuestra historia y conforman identidades adulteradas por una visión cultural desfasada, construida desde los poderes fácticos.

Mientras prevalezca el manual como recurso didáctico hegemónico, será difícil salir de ese bucle. Debe combinarse con otros recursos como las fuentes primarias, que ayudan a entender la historia como una ciencia rigurosa, útil para la sociedad. De lo contrario, seguirá anclada en una visión erudita y estática, pues, aunque avance la historiografía es difícil que esos cambios lleguen a decretos y manuales, en suma, a las aulas. Si a ello se le une una metodología expositiva, con protagonismo casi absoluto del docente, costará motivar a unos discentes que no son partícipes de lo que se explica. Parece más oportuno recrear épocas, oficios, tecnologías y mentalidades del pasado, pero también del presente. Y ello requiere metodologías activas y de indagación, con trabajos en pequeños grupos. Y una forma de evaluación que apueste por lo procesual, no solo lo sumativo. Aprender haciendo, por medio de la selección de unos contenidos clave, evitando programas inabarcables.

Este trabajo es resultado de los proyectos *La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática* (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, y *El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad* (20874/PI/18), financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

## Competencias de pensamiento histórico

Las investigaciones en didáctica de la historia han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los *contenidos sustantivos o de primer orden*, que intentan responder a las preguntas:

¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? Esta tipología de contenidos hace referencia tanto a conocimientos de conceptos como de fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro, los denominados habitualmente *contenidos estratégicos* o *de segundo orden*, que se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos está relacionado con las habilidades del historiador y, por consiguiente, con las competencias históricas: *relevancia histórica, análisis de fuentes, conciencia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad, y empatía histórica* (Ercikan y Seixas, 2015; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2014; Wineburg *et al.*, 2013). Para su desarrollo en el alumnado, hay que fomentar la capacidad de plantear problemas históricos, enlazando la vida cotidiana de los hombres y las mujeres del pasado con los grandes procesos históricos.

En segundo lugar, es importante fomentar el análisis y la obtención de pruebas a partir de fuentes históricas, entendidas como la base para fomentar un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado (Sobrino y García, 2020). El trabajo con fuentes primarias desde edades tempranas ha sido desarrollado desde EE. UU. con mucha profundidad (Lesh, 2011). En España y en el ámbito latinoamericano el uso de las fuentes es uno de los elementos de pensamiento histórico que más se ha planteado (Prats y Santacana, 2011; Schmidt y Fronza, 2018).

En tercer lugar, es necesario fomentar en el alumnado el desarrollo de una conciencia histórica entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Esto supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; y que cada persona tiene un papel en este proceso de transformación social (Rüsen, 2015; Sáiz y Facal, 2015).

En cuarto lugar, se ha de desarrollar en el estudiante la habilidad de representar las narrativas del pasado. En este sentido, Chapman (2011) ha analizado las argumentaciones de los discentes y la formación del pensamiento histórico a través del razonamiento en el uso de fuentes y una estructura coherente del discurso. Kolikant y Pollack (2019) han realizado ejercicios de

empatía histórica con el alumnado israelí para que comprendan las múltiples perspectivas e interpretaciones de los hechos históricos.

En EE. UU. se ha incidido en aspectos cognitivos de enseñanza de la historia desde la década de 1990 (Wineburg, 1991, 2001), impulsada por el grupo The Stanford History Education Group. Estos investigadores han avanzado desde las técnicas de expertos y novatos (historiadores y estudiantes o docentes) a la alfabetización histórica (*historial literacy*): las habilidades propias de lectura y escritura de la historia y el examen de fuentes históricas (Monte-Sano, 2010; Montesano y De la Paz, 2012; Monte-Sano *et al.*, 2014; Reisman, 2012; Vos y Wiley, 2000; Wineburg *et al.*, 2013; VanSledright, 2011; VanSledright y Limón, 2006). En los últimos años este grupo de investigación ha profundizado en la capacidad de analizar la información digital (Breakstone, Smith, Ziv y Wineburg, 2022; Wineburg, 2018). Estas últimas investigaciones parten de la idea de que la capacidad de encontrar información creíble en línea es necesaria para el compromiso cívico, y de que esta necesidad es particularmente aguda para los jóvenes, que a menudo recurren a internet para aprender sobre temas sociales y políticos.

Estas habilidades cognitivas que se han propuesto desde los estudios internacionales como prioritarias en la formación docente deben combinarse con las estrategias metodológicas, que permitan desarrollarlas en el aula. De hecho, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, indica en su artículo 6 algunas orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, entre las cuales destacan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo (Gómez *et al.*, 2018).

Así, para desarrollar las competencias asociadas al pensamiento histórico, la introducción del método y las técnicas del historiador y la conciencia histórica son elementos clave. Con el fin de desarrollarlo, es preciso un cambio metodológico en el aula, como ya se está planteando y debatiendo en países de nuestro entorno (Gago, 2018; Smith, 2019). Ese cambio implica pasar del dominio que actualmente existe de las estrategias de enseñanza expositivas a una mayor presencia de estrategias de indagación

que ayuden a promover en el alumnado el desarrollo de su independencia, el espíritu crítico y el aprendizaje autónomo.

## Métodos activos y medios digitales

La introducción de nuevos recursos didácticos en las aulas puede consolidar nuevas metodologías de enseñanza. El empleo de nuevas estrategias didácticas, apoyándose en nuevos instrumentos, permite mejorar los procesos de aprendizaje, consiguiendo mejores resultados en todos los niveles educativos (Gómez *et al.*, 2019), alcanzando valoraciones positivas de las nuevas estrategias implementadas, un aumento sustancial en la motivación y satisfacción del alumnado, una mayor percepción del aprendizaje histórico logrado y su transferencia gracias al trabajo grupal, el uso de fuentes o de recursos digitales (Rodríguez *et al.*, 2020).

Sin embargo, es precisamente en lo relativo al empleo de medios digitales donde urge continuar mejorando la formación docente en España, tanto inicial como permanente, con vistas a conseguir unas clases de Historia más dinámicas a través del uso de las TIC, los *mass media* y los recursos digitales como elementos que permiten replicar el trabajo del historiador en clase, mejorar las actividades de tipo experiencial en la formación histórica del alumnado, y no meramente como un elemento lúdico y motivacional (Miralles *et al.*, 2019; Miralles *et al.*, 2019); y ello a pesar de las diferencias halladas por sexos en lo tocante a los enfoques de enseñanza y al uso de métodos innovadores (Gómez *et al.*, 2022).

En lo relativo a los métodos de enseñanza, las estrategias expositivas son claramente las predominantes en educación secundaria, para intentar cubrir el mayor número de contenidos posibles y aprovechar al máximo el tiempo disponible. Si nos fijamos en el uso que se hace de las TIC en las aulas, a pesar de existir experiencias vinculadas al empleo de juegos digitales, la realidad aumentada o el cine, vemos que este es meramente unidireccional y transmisivo de información teórica por parte del profesorado mediante enlaces web. Esto conecta con la idea de Wineburg (2018) de que enseñar historia cuando todo está en internet no debe hacerse para afianzar la memorización, sino para plantear problemas, debates y dotar de un carácter cívico y activo al alumnado. Por ello, implica el desarrollo de una ciuda-

danía crítica y democrática, que se ha puesto en práctica en EE. UU. a la hora de analizar cuestiones conflictivas de su historia (Howard *et al.*, 2020).

Por otro lado, el empleo de métodos didácticos basados en el trabajo grupal también tiene la virtud de potenciar el trabajo cooperativo y la educación en valores.

El trabajo con fuentes históricas es valorado positivamente por el alumnado de secundaria, ya que promueve una experiencia de investigación en la que el estudiante construye su conocimiento sobre el pasado (Prieto *et al.*, 2013). La utilización de otros métodos, como el aprendizaje por proyectos, o recursos como la *webquest* (Acosta, 2010) o los cómics (Fronza, 2019), también han demostrado ser útiles para la enseñanza de la historia. Sin embargo, este tipo de experiencias no suele abundar en las aulas. El exceso de la lección magistral y el papel pasivo que se reserva al alumnado acaba haciendo que este, mayoritariamente, se limite a estudiar aquello que se le ofrece en clase, no busque información en otras fuentes y memorice la información que recibe (Sáiz y López-Facal, 2015). En consecuencia, es muy difícil crear una ciudadanía crítica en el alumnado, ya que este «cree» todo lo que el profesor le dice, pues no está familiarizado con la indagación (Guirao, 2013).

## Consideraciones finales

La formación inicial y continua de los docentes es la clave para cambiar un modelo de enseñanza obsoleto, al ser heredero de la visión positivista del siglo XIX. La mayoría de los ciudadanos desconocen los problemas sociales relevantes de su entorno o solo saben de ellos a través de la prensa y las redes sociales. Para mejorar esta situación, hay que ajustarse a las necesidades de aulas, cada vez más multiculturales, donde pierde sentido la historia tradicional eurocéntrica, así como promover la sensibilidad con objetivos de desarrollo sostenible, ligados al medioambiente, el patrimonio, la desigualdad social y otros retos clave para el futuro inmediato.

A través del pensamiento histórico y las metodologías cooperativas y de indagación, los estudiantes pueden formarse para ser ciudadanos con una visión cívica y respetuosa. Pero

también pueden iniciarse en los métodos del historiador. Que se pregunten cuestiones esenciales, indaguen sobre ellas, las pongan en común y propongan alternativas o soluciones, aprendan haciendo, experimentando y recreando. Pero no por ello dejando al margen la base conceptual y cronológica que toda enseñanza del tiempo histórico requiere. Los docentes han de analizar las ideas preconcebidas de sus estudiantes, con sus posibles errores, tratando de solventarlos y de promover la adquisición de nuevos conocimientos, entre los cuales deben tener relevancia las destrezas y los valores, siendo estos últimos los grandes olvidados, que suelen aprenderse de forma no explícita. No sirve de nada memorizar para olvidar después del examen y, aún menos, si no tiene aplicación en la formación ética y cívica, si no se ve como algo necesario para entender mejor quiénes somos y hacia dónde queremos ir como sociedades del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. *Proyecto Clío*, 36.
- Breakstone, J., Smith, M., Ziv, N. y Wineburg, S. (2022). Civic Preparation for the Digital Age: How College Students Evaluate Online Sources about Social and Political Issues. *The Journal of Higher Education*.
- Ercikan, K. y Seixas, P. (2015). Issues in designing assessment of historical thinking. *Theory into Practice*, 54, 255-262.
- Fronza, M. (2019). Los jóvenes estudiantes de escuela media y la generación del sentido histórico. *Historia y Espacio*, 15(53), 271-308.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História-concepções de professores*. Afrontamento.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., Moreno, J. R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), 299.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.

- Gómez, C. J., Rodríguez, J., Chaparro, Á. y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XXI*, 25(1), 143-170.
- Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *GeoGraphos*, 4(42), 238-263.
- Howard, C., Adams-Bude, M., Lambert, C. y Myers, J. (2020). Engaging Literacy Experiences in History Classrooms: A Multiple Case Study of Novice Teachers' Beliefs and Practices. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 1-20.
- Kolikant, Y. B. D. y Pollack, S. (2019). Collaborative, Multi-perspective historical writing: the explanatory power of a dialogical framework. *Dialogic Pedagogy*, 7, 89-100.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Stenhouse.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2019). Perceptions on the use of ICT resources and mass-media for the teaching of History. A comparative study among future teachers of Spain-England. *Educación XXI*, 22(2), 187-211.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Arias, V. B. y Fontal, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. *Comunicar*, 27(61), 45-56.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S. y Felton, M. K. (2014). *Reading, thinking, and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the age of the Common Core*, 6-12. Teachers College Press.
- Monte-Sano, C. y De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 18-68). SEP.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo de pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and Teaching*, 39.
- Reisman, A. (2012). Reading like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Rodríguez, J., Gómez, C. J., Miralles, P. y Aznar, I. (2020). An Evalua-

- tion of an Intervention Programme in Teacher Training for Geography and History: A Reliability and Validity Analysis. *Sustainability*, 12(8), 3124.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. UFP.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Schmidt, M. A. y Fronza, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, 36, 149-171.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Educ.
- Smith, J. (2019). Curriculum coherence and teachers' decision-making in Scottish high school history syllabi. *Curriculum Journal*, 30(4), 441-463.
- Sobrinho, D. y García, M. A. (2020). Desarrollo de competencias históricas en 4.º de ESO: el trabajo con fuentes de archivo. *Iber. Didáctica Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 53-58.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En: P. A. Alexander y P. H. Winne (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 545-570). Lawrence Erlbaum.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction: The importance of integrating text components and constructing arguments. En: P. N. Stearns, P. Seixas y S. S. Wineburg (eds.). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 375-389). New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (when it's already on your phone)*. Chicago University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a histo-*

*rian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms.* Teacher College Press.

Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms.* Teachers College.

# Los desafíos de la didáctica de la historia para la formación inicial de profesores en Chile y el desarrollo del pensamiento histórico

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA

Profesor de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Concepción (Chile)

BASTIÁN ANTONIO TORRES DURÁN

Profesor de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Concepción (Chile)

GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON

Profesora de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales  
de la Universidad Andrés Bello (Chile)

JUAN CARLOS SOTO GARCÍA

Profesor de Historia y Geografía.  
Universidad de Concepción (Chile)

## La Didáctica de la Historia en la formación inicial de profesores

Los avances de la Historia como saber científico traen consigo un cambio en las metodologías de estudio y las fuentes de información utilizadas para construir el conocimiento histórico (Prats y Santacana, 2011). Junto con ello, se ha transitado desde un relato lineal de hechos y consecuencias hasta una explicación multicausal de procesos estructurales que dan sentido al pasado.

Pensar históricamente se relaciona con la resignificación del pasado a través del uso intencionado de estrategias creadas por los historiadores: tiempo histórico, causalidad, objetividad, intertextualidad, entre otras, y que se presentan de forma particular en las explicaciones narrativas de los acontecimientos y procesos causales, permitiendo una forma específica de pensar y representar la realidad, a partir de la comprensión crítica del pasado (Plá, 2005). En este sentido, para promover las habilidades de pensamiento histórico, se deben considerar las formas de razonar, procedimientos y conceptos de la disciplina, con la finalidad que los estudiantes construyan y le den sentido a la interpretación de la evidencia y los hechos del pasado, estableciendo relaciones, comparaciones y contrastes, así como indagando en los cambios, continuidades y rupturas de los procesos históricos que estudian (Pagès, 2009).

Desde esta perspectiva, aprender Historia es adquirir el conjunto de habilidades que poseen los historiadores y utilizar los mismos mecanismos con los que estos construyen su conocimiento (Prats, 2011), como la problematización de evidencias y causas históricas, la formulación de preguntas y la representación narrativa del pasado a través de la escritura, la expresión oral u otras formas. Así, diversos estudios caracterizan el aprendizaje histórico como la capacidad de pensar las causas, la temporalidad y la espacialidad de los diferentes fenómenos históricos (Henríquez, 2005).

A raíz de esto, en las últimas dos décadas uno de los desafíos más complejos que ha tenido que asumir el profesorado de Historia ha sido transitar desde una asignatura con el énfasis puesto en la entrega de contenidos programáticos prescritos curricularmente hasta a una asignatura orientada a promover el pensamiento histórico en los estudiantes. En este proceso, los debates experimentados en la historiografía respecto de conceptos tan importantes como *nación*, *raza*, *cultura* o *identidad* han tenido numerosas implicaciones en el sentido, el propósito y el cómo la Historia es enseñada en la escuela (Carretero y Voss, 2004; Stearns *et al.*, 2000). Esto requiere remirar la tradición escolar para generar un quiebre epistemológico vinculado a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, superando los modelos pedagógicos de enseñanza con los que fueron formados, sobrecargados de conceptos sustantivos o de primer orden, expuestos la

mayoría de las veces de manera magistral y estudiados a través de procesos de larga duración, centrándose en esos conceptos y procesos para explicar un hecho o fenómeno específico, más que un medio para promover el pensamiento histórico del estudiantado y, en definitiva, contribuir al fortalecimiento de habilidades de fundamentales para vivir en sociedad (Pagés, 2007; Reyes *et al.*, 2013; Muñoz y Torres, 2014; Muñoz y Martínez, 2015; Muñoz y Torres, 2019).

El Ministerio de Educación chileno (en adelante MINEDUC), a través del currículo escolar, propone situaciones de aprendizaje para que el estudiantado se pregunte sobre el pasado, conozca distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a busque explicaciones para reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente. Para los ciclos que van de 7.º a 2.º año medio, promueve que alcancen progresivamente una mejor comprensión de su presente, considerando esencial que comprenda su pasado y su relación con su vida diaria, con su identidad y con su entorno (MINEDUC, 2013 y 2019).

Lo anterior fundamenta el desarrollo del pensamiento histórico, porque se entiende que es necesario que los estudiantes comprendan que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo y que nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia. Esta situación se debe considerar a la hora de diseñar e implementar secuencias didácticas, por medio de la introducción de los procedimientos del método, centrándose en un conocimiento científico de la Historia más que en relatos no verificables sobre el pasado. De ahí la importancia de que a los estudiantes se los inicie en el trabajo científico, siguiendo las mismas pautas que utilizan los profesionales de la Historia, pues pensar históricamente está directamente vinculado con la comprensión del conocimiento histórico (Feliu y Hernández, 2011).

## Desafíos didácticos para la formación inicial docente

Considerando este encuadre teórico, presentamos diversos desafíos didácticos para la formación inicial docente que hemos identificado en los resultados de una investigación desarrollada

con estudiantes egresados de educación media y que aplicaron para ingresar a una universidad chilena. Se trata de los resultados de un cuestionario sobre desarrollo de pensamiento histórico aplicado a un total de 146 sujetos.

Un primer desafío se relaciona con instalar la *Didáctica de la Historia como una disciplina científica en los procesos de formación inicial docente*. Un estatus que, en Chile, está en una etapa de reconocimiento, igual que otras didácticas específicas. A pesar de la influencia que Schulman (1987; 2001) ha ejercido en los procesos formativos nacionales, las instituciones formadoras no siempre absorben las exigencias y demandas del sistema escolar con la celeridad que corresponde. Por ejemplo, muchos procesos formativos, sobre todo en Educación General Básica, no contemplan un especialista de esta área, aun cuando existen programas de estudio de primaria y secundaria que demandan un conjunto de exigencias didácticas asociadas a la enseñanza de la especialidad, entre las cuales el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico ocupa un lugar central.

Un hallazgo recurrente en parte de la literatura muestra que nuestro sistema educativo está preocupado de «pasar materia» al estudiantado más que desarrollar habilidades y actitudes asociadas al pensamiento histórico, lo que se traduce en una preocupación desmedida por la transmisión de la información en el aula, y no por la promoción de habilidades esenciales para la inserción plena de los estudiantes en la sociedad.

Un segundo desafío didáctico para la formación inicial se vincula con que *los futuros maestros y maestras puedan comprender a cabalidad para qué y por qué se enseña Historia*, y, especialmente, se logre superar la visión de la enseñanza de esta disciplina al servicio de la conformación de una determinada identidad nacional y del conocimiento de una Historia patria excluyente, aislada y separada de otras historias nacionales.

Pese a que a nivel curricular esta cuestión está absolutamente superada, persisten ideas dentro del estudiantado y el profesorado chileno en relación con validar la enseñanza de la Historia como un medio de profundización de un sentimiento nacional y conocimiento de la llamada «Historia patria»; cuestión que se da mayoritariamente en el profesorado que se desempeña en la enseñanza primaria y, en especial, en aquellos que desempeñan sus labores en los primeros años de la escolaridad formal, los que

justamente tienen menos años de estudio de la disciplina histórica y, por tanto, se trata de un profesorado generalista, que debe enseñar, al menos, cuatro asignaturas del plan curricular. Al enfocarnos en detalles de la procedencia del renacer de este sentimiento nacional, tanto los profesores como los estudiantes aluden, entre otras cosas, a la llegada de inmigrantes (Muñoz *et al.*, 2021), respecto a los cuales, si bien no los rechazan de inmediato, sí que con el tiempo construyen un discurso excluyente a través del relato histórico.

*La importancia de conocer la Historia, aparte del aprendizaje de los conocimientos del pasado, es que la historia ayuda a conformar la identidad patriota e identidad cultural de una nación, lo cual es muy importante y fundamental, porque sentir aprecio por la patria es necesario hoy, más que ayer, porque la llegada de inmigrantes podría amenazar nuestra identidad y ese sentimiento nacional (E-N. ° 75-p. 1)*

Un tercer desafío didáctico que emerge con fuerza dentro de los hallazgos se relaciona con la *necesidad de potenciar la reflexión en torno al binomio Historia/historiografía*. El estudiantado que cursa la enseñanza media habitualmente confunde los hechos históricos con su interpretación y no son capaces de discurrir con claridad en torno a la diferencia que existe entre la unicidad de la Historia y la pluralidad de interpretaciones que sobre un mismo hecho histórico puede aportar la historiografía.

*La historia tal como nos enseñan en el liceo está en nuestros libros de texto, basado en aquello que escriben los historiadores, que son los especialistas y saben cómo ocurrieron los hechos, tal y como sucedieron. Por eso es bueno leer para saber lo que allí paso efectivamente. Yo creo que mientras mejor leamos lo que pasó más ilustrados estaremos de los hechos del pasado. (E-N. ° 36- p. 1)*

Además, existe una tendencia a simplificar el análisis de los hechos y relatos históricos, desconsiderando la riqueza interpretativa que pueden aportar las distintas voces presentes en ellos. Esto se podría explicar por los tipos de evaluación utilizados por los profesores, donde son poco frecuentes las preguntas que favorecen la confrontación de distintas interpretaciones, centrándose en una única interpretación, habitualmente ligada a la historia oficial.

*Por nuestra parte, cuando estudio historia solo me interesa tener claro cuál es la materia, lo que entra en la prueba, no me gusta cuando hay que aprenderse más de una versión, porque eso es complicarse la vida. Además, el profe jamás pregunta nada de eso al que le dedicamos tanto tiempo en la clase. (SIC) (E-N.° 96-p. 1)*

En este tercer desafío también emerge una subcategoría asociada a la *evaluación*, pues las propuestas didácticas no logran coherencia interna en el momento de evaluar, produciéndose un desalineamiento que genera desconcierto en los estudiantes. Fundamentalmente, porque la propuesta didáctica no es consistente con los procedimientos de evaluación, ya que mientras que la primera pedía explicar un fenómeno, la segunda solo exigía una descripción.

Un cuarto desafío didáctico que se ha de afrontar en los procesos de formación inicial docente se vincula con *entregar al estudiantado herramientas teóricas y prácticas que les permitan superar la visión de «la Historia como un progreso permanente»*. Aunque esto ha sido ampliamente analizado en la literatura, existen evidencias reiteradas en Chile, en torno a que el estudiantado insiste en esa idea de avance ininterrumpido, a veces con algunas palabras asociadas como *evolución, superación y mejoramiento permanente*.

*Gracias a los cambios, la historia ha podido seguir avanzando y progresando indefinidamente, porque, si no, seguiríamos «estancados» en una misma situación de hace mucho tiempo, es esta la razón que el cambio permite el progreso ininterrumpido, como el que la humanidad ha experimentado hasta nuestros días, porque la humanidad está en permanente evolución (E- N.° 91-p. 1)*

*Mientras vamos cambiando, vamos desarrollando nuevos procesos y avanzando y progresando de manera indefinida. Cuando una mira para atrás se encuentra con este enorme progreso permanente de la humanidad. Eso jamás hay que perderlo de vista. (E-N.° 39- p. 1)*

Como se puede advertir en los párrafos anteriores, la idea de progreso permanente aparece ligada a la idea de cambio, entendiéndose erróneamente que el cambio en sí mismo es progreso.

Un quinto desafío que es necesario considerar en la formación inicial docente se vincula a la idea de que *todas las perso-*

nas son sujetos históricos y no solo aquellos que aparecen en los libros de Historia o en los textos escolares. Se advierte, así, la necesidad de superar el «personalismo» y el «personajismo», tan característico de la escuela de la dictadura e incluso de la posdictadura, donde se exaltaban y construían «personajes» en los más diversos ámbitos del quehacer societario en detrimento de los hombres y las mujeres comunes, también constructores importantes de esa Historia. Sobre este particular, un estudiante señala:

*Está claro que no todas las personas son parte de la historia. De hecho, he pensado que deberían dar juicio sobre hechos, procesos y personas... solo aquellos que son parte de la historia y no otros, porque no todas las personas son parte de la historia. (E-N.º 130-p. 1)*

Esto tiene un segundo correlato, porque en ese proceso subyace la necesidad de humanizar el relato histórico, promoviendo no solo interpretaciones desde diversas perspectivas de los hechos y procesos históricos estudiados, sino también desde visiones que integren a los distintos sujetos históricos en acción, como las mujeres, niños, abuelos, obreros, estudiantes y jóvenes, tan olvidados por la historiografía tradicional heredera del positivismo.

## Consideraciones finales

En estas páginas hemos pretendido insistir en el papel fundamental que juega la Didáctica de la Historia en la formación inicial de profesores para promover una experiencia escolar que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico de niños, niñas y adolescentes.

En el caso chileno, si bien los referentes y lineamientos curriculares enfatizan la importancia del desarrollo de este tipo de pensamiento, queda mucho camino por recorrer para formar al profesorado de la especialidad (y, ¿por qué no?, de otros niveles) en esta materia. Para ello, sin duda, es urgente revisar la coherencia entre los modelos o enfoques didácticos con los que se forma el profesorado y los fines que el currículum declara para la enseñanza de la Historia.

La formación inicial docente, específicamente en lo relativo al conocimiento pedagógico del contenido, requiere de prácticas pedagógicas que recojan los avances en la investigación de la Didáctica de la Historia y permitan, de este modo, que los futuros docentes también aprendan a enseñar con las estrategias, materiales y recursos didácticos más pertinentes y relevantes para el desarrollo curricular de la Historia en educación parvularia, básica y media. Y esto implica la revisión y actualización permanente de las estrategias didácticas y evaluativas, así como de las fuentes, materiales o recursos de aprendizaje que se utilicen para enseñar Historia.

Este capítulo recoge resultados del Proyecto Fondecyt Regular N° 1221872 «El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. Tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno», financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

## Referencias bibliográficas

- Carretero, M. y Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Feliu, M. y Hernández, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y Aprender Historia*. Graó.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena: el aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 8, 45-54.
- MINEDUC (2013). *Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7.º básico a 2.º medio*. MINEDUC.
- MINEDUC (2019). *Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 3.º y 4.º medio*. MINEDUC.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Muñoz, C. y Martínez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de Historia en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 273-293.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2019). *Escuela y Formación Ciudadana: temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. Editorial Universidad de Concepción.

- Muñoz, C., Ajagán, L., Martínez, R., Torres, B., Muñoz, C. y Gutiérrez, K. (2021). Migration and School: Perceptions of Primary School Teachers About Migrant Children. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21.
- 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: Ávila, R. *et al.* (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). AUPDCS.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- Prats, J. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harval. Educational Review*, 57, 1-23.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios. Públicos*, 83, 163-196.
- Stearns, P. N., Seixas, P. y Wineburg, S. (eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.



# Opiniones del alumnado del Máster de Formación del Profesorado acerca de la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales

JORGE ORTUÑO MOLINA

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Valladolid

## Introducción

No es ninguna novedad usar las concepciones, opiniones o recuerdos del profesorado o del alumnado como fuente para analizar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la enseñanza de la historia, uno de los primeros autores en utilizar las concepciones del profesorado fue Evans (1989), cuyo trabajo ha servido de referencia a numerosos estudios posteriores.

En España, desde los inicios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, el pensamiento docente ocupó un lugar destacado en las investigaciones. Ya en 2003 el profesor Prats definió los estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente como una de las cinco líneas de investigación primordiales en el área (Prats, 2003). Desde entonces, contamos con numero-

Los trabajos que se han interesado por conocer los recuerdos, percepciones, ideología o concepciones de los profesores de ciencias sociales. Son muchos los ejemplos: si nos centramos en el profesorado en activo como fuente de información, destacan trabajos como el ya pionero de Guimerá (1992) sobre las concepciones que sobre su actividad profesional tenían los profesores de historia de secundaria y bachillerato. Más recientemente, Molina y Ortuño (2017) analizan las concepciones de los profesores sobre el patrimonio como herramienta para lograr el desarrollo del pensamiento histórico. Por su parte, Martínez-Rodríguez *et al.* (2019) analizan las concepciones del profesorado de secundaria sobre las finalidades de enseñanza de la historia más reciente.

Los recuerdos y concepciones del profesorado en formación también han sido objeto de estudio. Como ejemplos recientes, contamos con los trabajos de Gómez *et al.* (2020), acerca de los recuerdos de los estudiantes sobre la metodología docente utilizada por sus profesores de historia, o el de Miguel-Revilla *et al.* (2021), en el cual se comparan las creencias epistémicas de la historia entre futuros profesores de secundaria y primaria.

Estos y otros estudios de índole parecida revelan la importancia que se otorga, en la investigación educativa, a los recuerdos, opiniones y concepciones de alumnado y profesorado, pese a su más que destacada carga subjetiva. A partir de este marco conceptual, y bajo la premisa de que estas concepciones ayudan a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el presente trabajo nos hemos planteado el objetivo de conocer las soluciones que los profesores en formación proponen en su práctica futura para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria.

## Metodología

El diseño empleado ha tenido un enfoque cualitativo y la información ha sido obtenida a través de un cuestionario, que se puede consultar en Molina *et al.* (2021). Se trata de un diseño de investigación asimilable a los de corte descriptivo (Bisquerra, 2012), en tanto que se busca definir percepciones que los participantes tienen sobre su experiencia como discentes, centrado en el análisis de contenido.

El estudio se ha realizado en las universidades de Murcia y Valladolid, en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Formación del profesorado, durante el curso académico 2020-2021. La muestra total está constituida por 54 participantes (n = 54), 20 de la Universidad de Valladolid y 34 de la Universidad de Murcia. Las narrativas obtenidas en los cuestionarios fueron codificadas y procesadas de manera inductiva con el *software* informático de análisis de datos cualitativo NVivo.

## Análisis de resultados

Para poder analizar las propuestas de los futuros docentes sobre cómo mejorar la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria, se ha establecido una clasificación de las respuestas en función del carácter positivo o negativo de los diferentes aspectos metodológicos, de diseño de la asignatura, tipo de contenidos, impacto en los estudiantes, etc., vertidos en las narraciones (tabla 1).

Tan solo 11 de las 54 narraciones obtenidas apuntan elementos que debieran corregirse para que sirvan de contrapunto para justificar cambios en la docencia. Así, por ejemplo, la memoria, considerada como un aspecto negativo, se corrige siempre y cuando la necesidad de memorizar implique también la comprensión de procesos históricos.

*En cuanto a los procesos, deben entenderlos y saber tanto sus causas como sus consecuencias. Muchos alumnos obvian esa parte del proceso y creo que es culpa tanto de los docentes como de los propios estudiantes, ya que no les hacemos comprender que atendiendo y comprendiendo la parte de memorización propiamente dicha será mucho más sencilla. (E13)*

Los otros elementos negativos de la actual enseñanza de la historia se vinculan al carácter factual de los contenidos y a su enseñanza tradicional. Algunos estudiantes indican como aspectos negativos que se trata de una materia excesivamente centrada en los hechos, alejada de los intereses de los estudiantes, donde predominan las lecciones magistrales, falta motivación y suele requerirse una excesiva cantidad de información.

**Tabla 1.** Coocurrencia de códigos en casos en función del carácter positivo o negativo de las expresiones mostradas acerca de cómo enseñar ciencias sociales.

	CR_Positivo	CR Negativo
CR_Significativa	20	0
CR_Problemas actuales	17	0
CR_Razonamiento	23	0
CR_Activa	18	0
CR_TIC	12	0
CR_Memorización	6	3
CR_Indagación	9	0
CR_Procesos	8	0
CR_Tautología Innovación	3	0
CR_Gamificación	4	0
CR_Hechos	1	3
CR_Ajeno_teorico	0	3
CR_Debates	2	0
CR_Patrimonio	2	0
CR_Formación cívica	2	0
CR_Lección magistral	0	2
CR_Contemporaneidad	2	0
CR_Trabajo Colaborativo	2	0
CR_Apuntos del profesor	0	1
CR_Conceptos clave	1	0

Pero el aspecto que más nos interesa en este análisis radica en su consideración de cómo ha de ser la enseñanza de las ciencias sociales. Según las opiniones de los futuros docentes, la docencia tiene que implicar un alto grado de razonamiento (23 de 54 casos), donde destaque la significatividad de lo trabajado en el aula (20 de los 54 casos), que sea una enseñanza activa (18 de 54), que trate los problemas actuales (17) y que use las TIC (12), entre las más citadas (tabla 1).

En primer lugar, el razonamiento y la lógica aplicada a la enseñanza de la historia destacan entre los elementos positivos que reforzarían una adecuada enseñanza de la historia:

*Creo que la solución no está en cambiar el contenido reduciéndolo (la historia es historia), sino lo que debemos cambiar es la metodología enseñar al alumno el porqué de los diferentes acontecimientos históricos. (V48)*

El estudio de procesos complejos, donde la causalidad juega un papel importante, está muy vinculado también con la necesidad de utilizar la memoria, lo cual quita todo elemento peyorativo y dota esta habilidad cognitiva de un papel importante en la enseñanza de la historia:

*Debería plantearse como la interrelación de una serie de hechos, unos procesos que se encadenan y que exigen, ante todo, su comprensión. Para dicha comprensión es necesaria la memorización (comprensiva, por supuesto), de una serie de datos para poder adquirir los nuevos conocimientos. (E21)*

No obstante, aun siendo importante el cariz que adoptan estos aspectos cognitivos en la enseñanza de la historia, solo un 20% de los casos que hablan de enseñanza significativa consideran que el razonamiento debe ir explícito como una parte esencial de esta significatividad. Al igual que en los casos en que se destaca el razonamiento, donde solo un 17,3% lo vincula a que favorezca el aprendizaje significativo. Es decir, tiene más importancia para ser considerado significativo el hecho de que un tema tratado sea actual, que el hecho de que el alumno haga suya la comprensión y el razonamiento. Y eso implica, igualmente, el hecho de que solo el 22% de los que hablan de estrategias activas de aprendizaje vinculan la necesidad de introducir el razonamiento y la lógica en dichos métodos:

*En el estudio de las ciencias sociales es importante entender los procesos y eso va más allá de la memorización de datos. Para entender procesos hay que asociar ideas y sacar conclusiones. El aprendizaje por proyectos o problemas activa formas de trabajar alternativas que pueden ayudar a entender esos procesos. (E24)*

En segundo lugar, nos interesa ver qué entienden los estudiantes por un aprendizaje de la historia que sea significativo (figura 1), en tanto que ya hemos comprobado que el razonamiento y la construcción de las explicaciones y conexiones no parece ser un elemento clave en su concepción de la significatividad.

		<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Significativa <span style="color: blue;">↻</span> 23
<span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Activa	<span style="color: blue;">↻</span> 19	3 (0,08)
<span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Debates	<span style="color: blue;">↻</span> 3	1 (0,04)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Indagación	<span style="color: blue;">↻</span> 9	1 (0,03)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Positivo	<span style="color: blue;">↻</span> 76	23 (0,30)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Problemas actuales	<span style="color: blue;">↻</span> 18	7 (0,21)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Procesos	<span style="color: blue;">↻</span> 8	2 (0,07)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_Razonamiento	<span style="color: blue;">↻</span> 25	4 (0,09)
<span style="color: orange;">●</span> <span style="color: green;">◇</span> Consideración de lo que debe ser::CR_TIC	<span style="color: blue;">↻</span> 14	3 (0,09)

**Figura 1.** Coocurrencia de códigos en citas en función de la significatividad.

Podemos comprobar que el carácter significativo posee una valoración positiva en la enseñanza, y se entiende por significatividad cuando hay una relación de los contenidos de ciencias sociales con el presente:

*A través de lo que se conoce como aprendizaje significativo, es decir, que relacionen la materia a estudiar, fenómenos históricos, por ejemplo, con hechos del presente. (E19)*

Pero, en general, podemos apreciar que el concepto de *significatividad* en el alumnado puede aparecer como un deseo o necesidad, sin que llegue a ser expresado o concretado en estrategias didácticas que permitan asegurar un diseño adecuado de la enseñanza de la historia.

Por otro lado, cuando se habla de la necesidad de trabajar los temas próximos al estudiante en el aula, el 41 % de los casos están vinculados con el carácter significativo de la docencia:

*Otro aspecto importante es de implicar a los propios alumnos, esto es, hacerles partícipes de su propia educación a través de tareas de investigación, de indagar, descubrir y hacer que se interesen por los temas que atañen a toda la sociedad y el medio en su conjunto. (E06)*

No obstante, pese a que se destaque la importancia de estos temas, cuando se trata de explicar cómo desarrollarlos o con qué estrategias didácticas vincularlos, apreciamos que las relaciones de códigos son muy débiles:

*Bajo mi punto de vista, creo que partiendo por preguntas que expliquen exactamente el presente, usando la investigación en lugar de contenido a memorizar o utilizando cosas como patrimonio material, es como se devolvería la pasión y la importancia a las CCSS. (E22)*

Tan solo, y con una relación casi inapreciable, se puede intuir la importancia de llevar a cabo una conexión entre pasado y presente, mediante el tratamiento de procesos históricos que den cabida a la *longue durée*:

*Yo la plantearía como una necesidad fundamental para formarse culturalmente y cívicamente. No son ideas en el aire de hace cientos de años, son procesos históricos que riman con los actuales y son necesario conocerlos. (E16)*

Asimismo, cuando se habla de estrategias activas (18 casos), que deberían suponer el involucrar al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, solo un 15 % de los estudiantes que hablan de significatividad del aprendizaje lo vinculan con estos enfoques didácticos, al tiempo que solo el 17,4 % de los que afirman usar el razonamiento lo enlazan con este tipo de estrategias. En definitiva, el uso del dinamismo en las clases se liga más a la idea de motivación y evitar el aburrimiento que a la construcción de un aprendizaje significativo, entendido en su total complejidad:

*...fomentando actividades en clase o consiguiendo una mayor participación del alumno, con una clase dinámica y entretenida que aumente el interés por la asignatura y su contenido. (E17)*

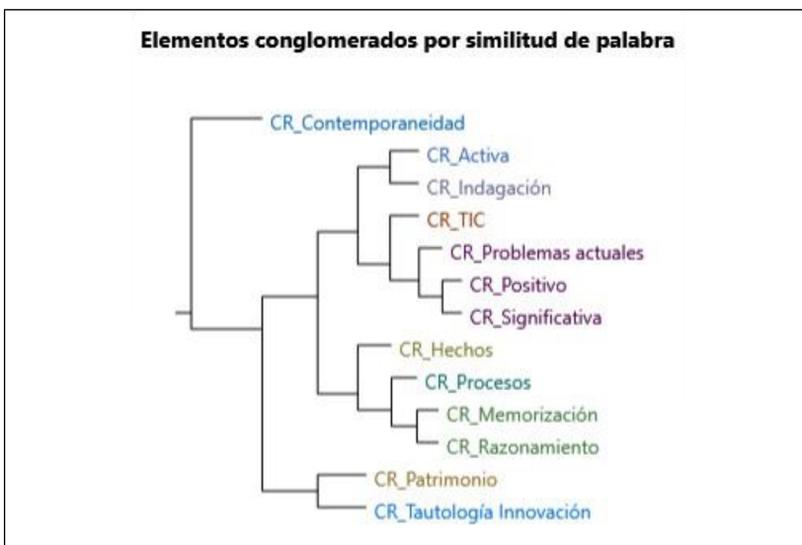
*Con muchas anécdotas interesantes y exponiéndolo con verdadera vocación y muchas ganas, haciéndoles partícipes de las explicaciones y con muchas actividades dinámicas. (E30)*

El papel de la TIC, por su parte, aparece en 7 de las narraciones, pero su mención no suele ir aparejada a ningún otro tema.

La única excepción son tres casos que pueden ser vinculados con el elemento significativo, en tanto en cuanto lo relacionan con la familiaridad con la que las nuevas generaciones se mueven en el mundo tecnológico (*nativos digitales*):

*Utilizando técnicas más innovadoras con esto del mundo tecnológico con las que están más familiarizados los alumnos y no se hacen tan pesadas como, por ejemplo, una simple explicación por medio del libro de texto.*  
(E04)

En definitiva, podemos resumir las asociaciones de temas a través de un análisis de conglomerados, en los que, aplicando el coeficiente de Pearson para la similitud de codificación en función de las palabras usadas, nos muestra el siguiente dendrograma (figura 2). En él podemos ver claramente cómo los estudiantes asocian, aunque débilmente, las estrategias de indagación con el desarrollo de estrategias activas de aprendizaje. Se aprecia un clúster más importante en la asociación que establecen entre el carácter significativo de la historia y el uso de las TIC junto con empleo de temas vinculados a la realidad. Y otro clúster fuerte en el que se conecta el razonamiento y la lógica con la en-



**Figura 2.** Conglomerado de códigos en función de la visión positiva que ha de tener la enseñanza de las ciencias sociales.

señanza de procesos históricos. Elementos propios de la cognición de la historia, si bien claramente diferenciados de lo que consideran que es un aprendizaje significativo.

## Discusión y conclusiones

Los profesores en formación participantes en este estudio proponen, para optimizar la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria, las siguientes líneas de actuación: en primer lugar, potenciar una docencia que suponga implicar un alto grado de razonamiento entre el alumnado; en segundo lugar, mostrar claramente la significatividad de lo trabajado en el aula; en tercer lugar, realizar una metodología claramente activa, en la que se implique al alumnado; en cuarto lugar, buscar en todo momento conectar los contenidos históricos con temas o problemas actuales; y, por último, hacer uso habitual de las TIC (tabla 1).

Son todas ellas líneas de actuación que coinciden con las que aparecen en otros estudios semejantes. La importancia de que se apliquen en las aulas estrategias y recursos que potencien el aprendizaje significativo y activo del alumnado es una expectativa expresada por el profesorado en formación (Montilla *et al.*, 2018). Otros estudios han mostrado la total necesidad de que, para lograr la motivación del alumnado, se estructuren los contenidos de historia en torno a problemas sociales relevantes (Ocampo y Valencia, 2019), o, al menos, se traten en el aula de manera habitual (López y Santidrián, 2011). Y, finalmente, el ya citado estudio de Gómez, Rodríguez y Mirete (2020) muestra la suma importancia que los profesores en formación otorgan a las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales en secundaria.

Sin embargo, el análisis también nos deja al descubierto algunas carencias significativas. Entre ellas, la falta de estrategias que apunten al desarrollo del pensamiento, más allá de la simple motivación de los estudiantes. O la escasa presencia que tiene el razonamiento en las concepciones de aprendizaje significativo, donde tiene más importancia la conexión del contenido con la actualidad. Y es que, como señala el profesor Prats (2017), uno de los principales retos a los que se enfrenta la enseñanza de la historia es conseguir que los docentes identifiquen esta materia

como una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución.

Ahora bien, todas estas líneas de actuación convergen en una idea común: se trata de una serie de aspectos que dependen de la labor del docente. Y, para ello, la clave está en que este profesorado reciba una buena formación inicial (González, 2010) y continua que le permita desarrollar todo su potencial educativo, que le muestre cuáles son los métodos, recursos, estrategias y materiales de los que puede hacer uso para enseñar ciencias sociales.

La solución a los muchos y persistentes problemas que, a tenor de lo mostrado en este y otros estudios, comporta la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en España, posiblemente no pase tanto por cambiar las leyes educativas cada cinco años. Más bien se trataría de apostar por una formación simultánea del profesorado (en la que converjan las enseñanzas disciplinares con las didácticas) y no una consecutiva (Grado disciplinar y Máster en Educación) como la actual (Barberá, 2010), que a todas luces no ha supuesto una mejora sustancial en la enseñanza de las ciencias sociales.

## Referencias bibliográficas

- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En: I. González (coord.). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del EEE* (pp. 89-96). Graó.
- Bisquerra, R. et al. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17, 11-17.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, M. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- González, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó.
- Guimerá, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de Secundaria*. [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

- López, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Iber*, 69, 8-20.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz Labraña, C. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, 383, 11-35.
- Miguel-Revilla, Carril-Merino y Sánchez-Agustí (2021). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative análisis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 54-73.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202.
- Molina, S., Ortuño, J. y Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89.
- Montilla, M. V., Maraver-López, P., Romero, C. y Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47(2), 185-192.
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: P. Sanz, J. M. Molero y D. Rodríguez (eds.). *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.



# Didática da história no Brasil: trajetórias e perspectivas

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT  
Profesora de Didáctica de la Historia  
de la Universidade Federal do Paraná (Brasil)

ANA CLAUDIA URBAN  
Profesora de Didáctica de la Historia  
de la Universidade Federal do Paraná (Brasil)

## Introdução

Há um debate contemporâneo que envolve a epistemologia da Didática da História, ou seja, como se constituiu uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, dando origem e subsidiando a constituição de um código disciplinar específico.

Na área do ensino de História no Brasil esse debate foi marcado, nas últimas décadas, por investigações e pesquisas que discutem a natureza do ensino e aprendizagem em História e sua interface com a formação de professores, com o currículo, com a avaliação entre outras frentes de discussão.

A existência de grupos de investigação constituídos no Brasil e em outros países, evidencia esse debate. Para ilustrar tais proposições citam-se a existência, no Brasil, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná; na Espanha, do Grupo de DIGHES – Didática da Geografia e da História e outras Ciências Sociais – da Universidade de Barcelona; em Portugal, das pesquisas sobre cognição e aprendizagem em História e Ciências Sociais e Consciência histórica: teoria e práticas do Departamento de Metodologias da Educação, do Centro de In-

investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, em Braga. Esses são alguns dos grupos de pesquisa que, atualmente, vêm suscitando debates e investigações sobre o ensino de História, tomando como referência de investigação a epistemologia da História.

No Brasil, o debate vem se constituindo como objeto de investigação de diversos grupos e pesquisadores. A tônica em torno do ensino de História, apesar da diversidade de pesquisas e investigações, foi conquistando espaço e, ao mesmo tempo, solidificando grupos de investigação que, indubitavelmente, continuam crescendo em meio ao mundo acadêmico.

O conjunto de pesquisas e publicações destes e de outros investigadores evidencia a existência de um debate sobre conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em História. Tomando a ideia de que existe esse *conjunto de conhecimentos* é que se elegeu a Didática da História como objeto de reflexão, justamente por mostrar que esse conjunto de preocupações possuem uma aproximação deste campo que é a Didática da História.

A expressão *Didática da História* não é totalmente nova no Ensino de História no Brasil, como também nas publicações e manuais voltados a esse ensino. Tanto nos cursos de formação de professores, como em publicações da área do Ensino de História, por exemplo, encontram-se nomenclaturas variadas em relação às disciplinas voltadas a esse ensino, como: Prática de Ensino, Metodologia do Ensino e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História.

Evangelista e Triches no artigo *Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa*, publicados em 2006, afirmam que a: «Didática da História apareceu timidamente em 2004» (2006, p. 35). Tal estudo faz um levantamento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e que têm como preocupação o ensino de História. As autoras não fazem uma análise dos trabalhos realizados, mas apontam como vêm se constituindo Grupos e Linhas de pesquisas nas instituições de Ensino do Brasil.

Afirmam as autoras:

[...] o presente estudo procurou colher informações no site do CNPq acerca da pesquisa, no país, em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica. O predomínio entre 2000 e 2004 foi de

Ensino de História, período em que o censo sobre os pesquisadores e as pesquisas está mais bem organizado. Entretanto, pesquisadores da área vêm registrando os verbetes Didática da História e Educação Histórica, tendência mais recente. Em termos de GP [Grupo de Pesquisa], na área Educação, Didática da História aparece em 2004 com um grupo apenas, localizado na UEPG [Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná – Brasil]. Na área de História, o mesmo fenômeno ocorre, surgindo um GP na UFBA [Universidade Federal da Bahia – Brasil]. Ambas são instituições públicas e os líderes têm formação tanto na área de Educação quanto na de História. Isto é, todos são graduados em História, dois têm mestrado em Educação e um tem doutorado em Educação. Os outros dois têm doutorado em Sociologia e Cinema e Audiovisual. (Evangelista; Triches, 2006, p. 49)

Observou-se, no destaque dado pelas investigações realizadas por grupos de pesquisa sobre o Ensino de História e Didática da História que vêm se constituindo e que possuem líderes com formação distinta, seja na área da História ou em Educação, como fica evidenciado no quadro 1.

**Quadro 1.** Grupos de Pesquisa, Didática da História, Áreas História e Educação, Líderes, Instituição, Formação – 2000-2004.

Instituição	Área	2004	Líder	Formação
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Educação	Grupo de Estudo em Didática da História	Luis Fernando Cerri	Gr: História Msc: Educação Dr: Educação
Universidade Federal da Bahia UFBA	História	Oficina Cinema-História	Jorge Luiz B. Nóvoa	Gr: História Msc. Ciências Sociais Dr: Sociologia
			Cristiane Carvalho da Nova	Gr: História Msc: Educação Dr: Cinema e Audiovisual

Fonte: Evangelista; Triches (2006, p. 50).

Assim, percebe-se que a nomenclatura Didática da História aparece de forma recente, nos grupos de estudo e de pesquisa das Instituições de Ensino Superior, com especial destaque no interior dos Programas de Pós-Graduação. Ademais, esta diversidade é indiciária de que, assim como na Espanha, no Brasil:

La elección de las líneas está siendo un proceso complejo, ya que en los primeros años, las tesis respondían mucho más a impulsos o preferencias de los doctorandos que a existencia de líneas consolidadas en las que hubiese ya un corpus teórico consensuado y relativamente estable. (Prats, 2015, p. 213)

A partir do início do século XXI houve uma gradativa expansão de linhas de pesquisa que incluem a temática do ensino de história, primeiramente centrada na história da história como disciplina escolar e depois incluindo outros recortes com pesquisas realizadas em mestrados e doutorados acadêmicos, principalmente em programas de pós-graduação em Educação. Inclui-se também a criação do chamado mestrado profissional em História (ProfHistória), criado em 2013. Em 2022, 39 universidades brasileiras ofertam o referido curso.

Esta expansão, de natureza quantitativa, ainda não apresentou, de forma exponencial, um aumento expressivo da qualidade, no que diz respeito ao pressuposto assinalado do Prats, ou seja, a existência de linhas de pesquisa com um corpus teórico consensuado e relativamente estável (2015). No entanto, podem ser sinalizadas duas principais tendências ou perspectivas, entre outras, reveladas por grupos de pesquisas brasileiros.

## O método de ensino como fundamento da Didática da História: um diálogo com a teoria da transposição didática

A teoria da transposição didática, considerada principalmente no que se refere à busca na ciência de referência dos pressupostos para a investigação e constituição do campo da didática da História, tem se difundido de forma consistente no Brasil. Neste sentido, cabe ressaltar as reflexões de Penna (2014), em que o autor sistematiza e defende a importância da teoria da transposição didática e seus benefícios na articulação com a didática da História.

Em diálogo com o conceito *transposição didática*, a pesquisadora brasileira do ensino de história, Carmen Gabriel Anhorn destaca algumas potencialidades do conceito. A seleção das pos-

sibilidades do conceito de transposição didática revela a importância conferida por Anhorn (2001) à sua contribuição para a Didática da História, particularmente no que se refere à existência do saber escolar específico das disciplinas e da sua relativa autonomia em relação ao saber acadêmico.

Na mesma direção, Ana Maria Monteiro procura valorizar a especificidade do saber escolar, tendo como referência a reflexão a partir do conceito de transposição didática, destacando a sua importância para a compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino. Em sua tese de doutorado, a autora se preocupou em analisar como determinados professores mobilizam tipos de saberes, o que pode ser considerado um indicativo para a superação de seu status de reprodutores do conhecimento. Tratam-se, segundo Monteiro, de «bons professores» dos quais ela procurou entender o porquê de serem bem-sucedidos em suas práticas de ensino (2002).

Para Monteiro, uma importante contribuição dos estudos pautados na transposição didática é a mudança para o entendimento de «o ensino implica em processo com características próprias que precisam ser melhor conhecidas», corroborando com o pressuposto de que os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem (Monteiro, 2003, p. 14). Assim, concorda com Chevallard no que diz respeito ao fato de que a transposição didática, aliada

[...] à contribuições de outros autores, pode fornecer um instrumental para a melhor compreensão processos de ensino, considerando as especificidades das diferentes disciplinas. O principal deles é a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática a partir das necessidades da «razão didática», ou seja, a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica. (demandas políticas e culturais), precisa ser possível de ser ensinado. (Monteiro, 2003, p. 16)

Ao mesmo tempo em que adere ao conceito de transposição didática, particularmente no que se refere aos elementos que interferem na relação entre o saber acadêmico e o saber escolar, a autora assume que, «para a análise da história ensinada, no entanto, sua contribuição precisa ser complementada e revista», para que esta relação seja relativizada, «abrindo espaço para a

compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação» (Monteiro, 2003, p. 17). Neste sentido, toma o conceito de prática social de referência, construído a partir de um diálogo com Develay, para quem:

[...] o saber a ensinar, na maior parte das disciplinas, tem como ascendentes os saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência, práticas sociais essas que podem estabelecer ou não relações com os saberes acadêmicos - dos quais elas constituem, muitas vezes uma aplicação. (Develay, 1993, p. 24 apud Monteiro, 2003, p. 17)

Com a interposição da prática social de referência como um componente na relação entre o saber escolar e o saber acadêmico, a autora sugere a ideia de mediação didática, no lugar de transposição didática, pois, de alguma forma, os elementos da prática social sempre podem interferir na relação com o saber acadêmico. Outra questão problematizadora levantada, também a partir do seu diálogo com Develay, é a perspectiva da «axiologização» (1993), isto é, de que a transposição didática:

[...] expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, que é mais visível, por exemplo, no ensino de História e da Língua, mas que está presente em todas as disciplinas escolares. (Monteiro, 2003, p. 18)

Como sugere a autora, são transmitidos por meio dos métodos de ensino e dos conteúdos selecionados para serem ensinados:

Cabe destacar que o processo de axiologização inerente ao processo de produção dos saberes escolares, ocorre tanto na transposição didática externa como interna, exprimindo e possibilitando leituras, apropriações e opções dos diferentes atores - agentes da noosfera professores e alunos. No caso da História, esse processo de axiologização é inerente também ao processo de produção do saber acadêmico, expressando opções e afinidades dos pesquisadores. (Monteiro, 2003, pp. 18-19)

Para Monteiro (2003), a relação com o saber de referência, no caso, a História, qualifica, de forma diferenciada, a transposição didática. Seja destacando a natureza dos usos públicos da História

ria, seja colocando em relevância a sua natureza axiológica, existem diferenças relevantes no movimento entre o saber escolar e o saber acadêmico, que precisam ser levadas em consideração.

## A aprendizagem como quintessência da Didática da História: um diálogo com a filosofia da História

Reforçando a relação intrínseca entre o conceito de transposição didática e a preocupação com os processos de ensino constitutivos das didáticas das disciplinas, Monteiro explicita sua posição, se contrapondo à relevância de se conhecer os processos de aprendizagem (2003), concordando com posições de autores que defendem que os processos de ensino não podem derivar dos processos de aprendizagem.

Em contraposição às interpelações ao conceito de transposição didática que não enfatizam a problemática da aprendizagem, verifica-se que o significado e a centralidade da aprendizagem na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, por especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História, concordando-se com o pressuposto de que, se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina. Assim, entende que:

[...] o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem. (Libâneo, 2010, p. 65)

Assim, um grupo de pesquisadores brasileiros passou a ressaltar a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador da constituição da Didática da História, do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. Se o grupo que aderiu ao

conceito de transposição didática sugeriu a relevância dos processos instaurados na construção das relações entre a ciência de referência e o saber escolar, tendo como suposto a discussão do método de ensino e não a especificidade da aprendizagem propriamente histórica, uma mudança de foco implicou em se levar em consideração que a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas como o objeto que está sendo aprendido. Além da especificidade do objeto que está sendo aprendido, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também às formas de apreensão pelos alunos e professores, diferentes pesquisadores passaram a inquirir, por exemplo: que novas qualidades cognitivas são estas? O que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina? Historicamente, estas questões têm estado sempre presentes nos debates acerca do ensino de História, no Brasil.

Há indícios da apropriação do conceito de transposição didática crivado pela preocupação com a aprendizagem histórica do aluno. No entanto e na esteira de estudos realizados por Silva (2011), existem dificuldades de se encontrar na teoria da transposição didática indícios de uma concepção de aprendizagem que poderia ser conectada com experiências realizadas por professores de História, tendo como suporte os fundamentos da teoria e filosofia da História. Trata-se de uma perspectiva em que a ênfase deve ser referida ao processo de aprender história, e a aprendizagem envolve, tanto uma sólida relação com os conteúdos, como também a aquisição de processos específicos do pensamento histórico, no qual os sujeitos aprendizes possam transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, tendo como objetivo precípuo aprender a pensar historicamente (Lee, 2006). A centralidade da preocupação nos conteúdos e no processo de aprender, como pressupostos para a construção de uma metodologia de ensino é oposto ao conceito de transposição didática, no qual a ênfase recai nos elementos constitutivos do processo de ensinar. No entanto, a relação ensino e aprendizagem histórica em propostas curriculares e/ou manuais destinados à formação de docentes, no Brasil, tem destacado a importância dos conteúdos históricos e delegado, principalmente à psicologia, os fundamentos dos processos de aprendizagem.

O contato com pesquisas realizadas por investigadores portugueses, anglo saxônicos e alemães permitiu que fossem problematizadas questões fundamentais, como procurar saber de que maneira pode ser entendida a aprendizagem histórica fora dos paradigmas da psicologia, como a teoria cognitivista e, como elaborar e fundamentar cientificamente investigações que levem em conta a mudança do paradigma da aprendizagem para a filosofia da história.

O referencial teórico da cognição histórica situada pode ser considerado também o principal suporte deste grupo de pesquisadores para a mudança de paradigma nas pesquisas acerca do ensino de História. A realização sistemática da consulta à ciência de referência, nos quadros da produção relativa, particularmente, à filosofia da História é um trabalho realizado pelo historiador e que permite, entre outros, elucidar questões pertinentes às relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, tendo como referência a teoria da consciência histórica e sua articulação com a aprendizagem e o ensino de História.

Na escolha de temas e/ou objetos de investigação tem-se procurado valorizar a pertinência de investigações *em escolas*, as quais têm como objeto o *ensino de e*, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico. No entanto, encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, como aquelas de cunho antropológico e sociológico.

Os resultados das investigações indicam a opção pela cognição histórica situada, mas com o foco preciso nas situações de aprendizagem e nos processos de escolarização, por exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-a o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e procurando os processos que têm lugar na sala de aula.

## Considerações finais

Esses trabalhos tratam de investigações que englobam temáticas como relações de gênero e ensino, questões de identidades e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

A existência da Didática da História como um campo de conhecimento destinado à formação de professores no Brasil, se estruturou gradativamente, como atestam inúmeros manuais de didática de História que começam a ser produzidos no início do século XX, com a obra pioneira de Jonathas Serrano, publicada em 1917. A introdução da Didática da História como disciplina nos cursos de formação inicial de professores acompanhou a constituição dos cursos de História e de Pedagogia em universidades brasileiras, com a finalidade precípua de subsidiar a prática dos professores em suas aulas de História, não desaguando na formação de linhas de pesquisa que pudessem municiar teoricamente a construção de princípios epistemológicos para uma Didática da História com um viés predominantemente brasileiro.

A gradativa expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir do início do século XXI e um relativo investimento de recursos em pesquisas e projetos relacionados ao *ensino de*, vieram contribuir para a abertura de novas perspectivas no campo da Didática da História, viabilizando a formação, ainda que incipiente, de grupos de pesquisas nesta área e o anúncio de possibilidades e recortes teóricos e metodológicos nas pesquisas. Neste trabalho foram destacadas duas vertentes, ainda que não sejam as únicas, pois a diversidade da sociedade brasileira tem possibilitado outros diálogos e outras perspectivas.

O contraponto entre a teoria da cognição histórica situada e da transposição didática sinaliza para a existência de um movimento no âmbito das discussões acerca da Didática da História no Brasil e aponta para dois resultados principais. De um lado, a importância de valorizar o professor como o sujeito da produção do conhecimento no âmbito da escolarização, descortinando a possibilidade da superação da clássica divisão do trabalho entre a academia e a escola básica. De outro, a ênfase nas possibilidades de aprendizagem histórica constituída a partir da formação do pensamento propriamente histórico e na atribuição de sentidos para quem ensina e quem aprende. Estes resultados podem contribuir de forma expressiva para uma educação emancipatória e libertária para que a Didática da História contribua no sentido da aula de História ser uma relação de interlocutores que constroem sentidos a partir de sua orientação no tempo e sobre o tempo.

## Referências bibliográficas

- Anhorn, C. G. (2001). Usos e abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de história. *Seminário Perspectivas do Ensino de História*. Ouro preto: UFOP. [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Usos\\_Abusos\\_Conceito\\_Transposicao\\_Didatica.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Usos_Abusos_Conceito_Transposicao_Didatica.pdf). Acesso em: 29 de jun. 2022.
- Evangelista, O. e Triches, J. (2006). Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar*, 1, 33-55.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, 22, 131-150.
- Libâneo, J. C. (2010). A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. Em: Dalben, A. I. F et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 81-104). Belo Horizonte: Autêntica.
- Monteiro, A. M. F. C. (2002). *Ensino de História: entre saberes e práticas* [tese de doutorado]. PUC/RJ.
- Monteiro, A. M. F. C. (2003). A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, 9, 37-62. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>
- Penna, F. A. (2014). A relevância da didática para uma epistemologia da História. Em: Monteiro, A. M. et al. *Pesquisa em Ensino de História. entre desafios epistemológicos e apostas políticas* (pp. 41-52). Mauad/Faperj.
- Rodríguez Pérez, R. A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 209-219.
- Serrano, J. (1917). *Methodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Silva, A. L. B. (2011). *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História* [dissertação de mestrado]. PPGE/UFPR.



# As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais

MARIA GLÓRIA PARRA SANTOS SOLÉ  
Profesora en el Centro de Investigación em Educação  
de la Universidade do Minho

ISABEL BARCA  
Profesora en el Centro de Investigación Transdisciplinar, Cultura,  
Espaço e Memória, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

## Introdução

As mudanças políticas e culturais a nível nacional e mundial na década de 1980 tiveram efeitos profundos no sistema educativo português, no currículo nacional e particularmente no ensino das Ciências Sociais entre elas na disciplina de História. Em Portugal, existe um currículo escolar, que nas suas linhas gerais é obrigatório, desde o ensino básico ao secundário. A Lei Geral da Educação que atualmente regulamenta o sistema educacional foi editada em 1986 e estabelece as metas principais do sistema educacional em ciclos de ensino (Pires, 1987). Em Portugal existe um currículo escolar único, para todo o país.

Apesar de ter ocorrido alguns esforços de autonomia e flexibilidade curricular, só recentemente o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, dá de forma mais objetiva às escolas «maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*» (AE) (DGE-Decreto-lei n.º 55/2018, p. 2929). Promove-se uma maior inclusão dos alunos

nas escolas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e uma aprendizagem centrada nos alunos, no desenvolvimento de competências transversais, como de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar e implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento, que pode assumir uma forma autónoma, integrada ou articulada.

Relacionada com este tipo de organização curricular em Portugal, nota-se uma contradição entre, por um lado, retirar alguma visibilidade à História e Geografia enquanto disciplinas autónomas, e por outro lado, procurar fazer uso das competências que os seus professores detém para lecionarem a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Esta disciplina não poderá substituir as vertentes específicas das várias disciplinas, no caso a História e a Geografia (Moreira *et al.*, 2021). Educar em valores e sob princípios de cidadania democrática, não pode esgotar-se numa disciplina ligada às ciências sociais, até porque as outras áreas do saber devem preocupar-se também com esta finalidade. E tal como Peter Lee e Rosalyn Ashby afirmam numa entrevista, a história tal como outra disciplina curricular, incluindo a matemática, devem concorrer para a cidadania democrática, não porque lecionem «cidadania», mas porque as suas competências específicas empoderam os alunos nessa direção (Barca, 2022). Do mesmo modo, Prats e Santacana (2011) sustentam, que de entre várias finalidades, as Ciências Sociais e em particular a História visam a construção de uma consciência crítica nos alunos.

## Problemáticas em torno da reorganização da matriz curricular

O sistema educativo português está dividido em níveis de ensino sequenciais: Pré-escolar; Ensino Básico (1.º CEB; 2.º CEB e 3.º CEB) e Secundário. O ensino da História surge em todos os ciclos de ensino, mas com certas particularidades e especificidades (ver tabela 1).

**Tabela 1.** História no Sistema Educativo Português (Matriz Curricular).

Ensino Básico	Ciclos/Cursos/Componente de formação	Disciplinas	Anos de escolaridade
	1.º CEB	Estudo do Meio	1.º, 2.º, 3.º, 4.º anos
	2.º CEB	História e Geografia de Portugal	5.º e 6.º anos
	3.º CEB	História	7.º, 8.º, 9.º anos
Ensino Secundário	Curso de Línguas e Humanidades (Formação Específica-obrigatória)	História A	10.º, 11.º, 12.º anos
	Curso de Artes Visuais (Formação Específica-Opção b)	História da Cultura e das Artes	10.º, 11.º ano
	Curso de Ciências Sócioeconómicas (Formação Específica-Opção b)	História B	10.º, 11.º anos
	Todos os cursos-Opção	História, Culturas e Democracias	12.º ano

Fonte: adaptado de Matriz Curricular do Sistema Educativo Português, 2018 (in Solé, 2021).

No 1.º Ciclo (Ensino Primário) a História está integrada na disciplina de Estudo Meio, num ensino de monodocência, lecionada por professores do grupo 100 (Ensino Básico do 1.º CEB/Ensino Primário), com uma carga horária de 3 horas por semana. As Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE-AE, 2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e revistas pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, em articulação com o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (DGE-PA, 2017, Despacho n.º 6478/2017), determinam que esta área visa «desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia» e «alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios» (DGE-AE, 2018, 1.º ano, p. 1).

No 2.º ciclo a História, dá continuidade ao Estudo do Meio, na disciplina de História e Geografia de Portugal, integrando os dois saberes História e Geografia, lecionada por docentes do grupo 200 (que lecionam Português e História e Geografia de Portugal). A disciplina de História e Geografia de Portugal está inte-

grada na área das Línguas e Ciências Sociais, com um total de 525 minutos de aulas por semana e por cada ano de escolaridade (5.º e 6.º anos), a ser gerido pelas disciplinas que a constituem: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento, podendo ser atribuído à disciplina de História e Geografia de Portugal entre dois a três tempos por semana.

No 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º anos) a História e Geografia constituem-se como disciplinas autónomas, dentro da área das Ciências Sociais e Humanas, que inclui também as disciplinas de Geografia e Cidadania e Desenvolvimento, com um total 275 minutos por semana no 7.º ano, 225 minutos no 8.º ano e 225 minutos no 9.º ano. Caberá às escolas determinar a gestão do cômputo das horas a atribuir a cada disciplina por anos de escolaridade, ou seja, o número de horas por semana, podendo variar a disciplina de História entre dois ou três tempos de 45 ou 50 minutos, bem como, propor ou não, o ensino alternado por semestre entre a História e Geografia.

No ensino secundário, na última reestruturação dos cursos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) a disciplina de História surge no plano de estudos dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas como disciplina obrigatória (História A), e como disciplina de opção nos cursos de Ciências Socioeconómicas (História B) e Artes Visuais (História da Cultura e das Artes), com algumas especificidades. A História A, a História B e História da Cultura e das Artes no 10.º, 11.º ano têm uma carga horária de cinco tempos e História A do 12.º ano seis tempos. Relativamente à disciplina de História, Culturas e Democracias do 12.º ano, esta é opcional para todos os cursos, com uma abordagem específica.

Nesta reorganização curricular surgem alguns perigos para a disciplina de História, ao perder cada vez mais a sua relevância no currículo e, portanto, na formação dos jovens, nomeadamente nos ciclos de escolaridade em que a abordagem histórica é obrigatória para toda a população escolar. Esta redução do tempo letivo da História no currículo, em favor de outros saberes disciplinares, como a Geografia e a Cidadania e Desenvolvimento, tem sido contestada pela Associação de Professores de História em Portugal (APH), que advoga que não é possível assim trabalhar numa perspetiva construtivista. A posição da APH está na

linha dos vários estudos (Barca, Castro e Amaral, 2010; Moreira *et al.*, 2021; Solé, 2021).

## Abordagens curriculares recentes no ensino das Ciências Sociais e da História

A legislação relativa à política educativa do país tem sofrido várias alterações, por influência de organismos internacionais, como OECD e a Unesco e também devido a mudanças governamentais. Com o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define a Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas, é de responsabilidade das escolas organizar o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- PA (Despacho n.º 6478/2017). De acordo com Despacho n.º 6605-A/2021, o documento Aprendizagens Essenciais passa a ser o único referencial normativo que regula as aprendizagens no sistema educativo português, revogando-se assim a legislação anterior. Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as Aprendizagens Essenciais listam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. São a base da planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento de competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (DGE-PA, 2017).

Relativamente aos princípios teórico-metodológicos de ensino de História em Portugal nos primeiros anos de escolaridade (ensino do 1.º CEB/ensino primário) parte-se do familiar próximo, para o local, alarga-se para o estudo da história nacional e abordam-se mesmo temáticas a nível mundial, relacionadas com a valorização do património cultural e ambiental e a interculturalidade. Assim, nos primeiros anos de escolaridade, o Estudo do Meio inicia com o passado pessoal e familiar, alargando-se no 3.º ano para a história local e no 4.º ano para a história nacional e mesmo mundial, valorizando-se factos históricos relacionados com efemérides (Solé, 2021). No Estudo do Meio as AE (2018) reforçam a relevância aos valores e atitudes, pela valorização da identidade pessoal, local, nacional, assim como a cidadania, ao propor que o aluno deve: «[v]alorizar a sua identida-

de e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos» e «[a]ssumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica» (AE, MEC/DGE 2018, 1.º ano, p. 2). Esta abordagem reflete já algumas potencialidades para a criança conhecer para além do meio que a rodeia, também novas realidades sociais, culturais, patrimoniais e históricas mais abrangentes, que lhes permitam desenvolver competências que promovam a valorização da sua identidade pessoal, local, nacional, mas também o respeito por outros povos e culturas.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), a disciplina de História e Geografia de Portugal procura que os alunos compreendam a História e a Geografia do seu país, ao nível físico e humano e a sua evolução histórico-cultural. Visa promover:

[...] a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal. (DGE-AE, 2018, p. 2)

Esta intencionalidade, reconhecida como positiva, fica talvez comprometida na prática dado que, em apenas dois anos de escolaridade as crianças, devem abarcar a compreensão de «toda» a história e geografia de Portugal, desde os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica até a atualidade, e é de questionar se é possível uma articulação do nacional com o local/regional. Do mesmo modo, será necessário indagar se um tratamento cuidado das fontes, inclusivamente as patrimoniais, é compatível com a extensão temporal do conteúdo. Vários estudos demonstram o trabalho com fontes, incluindo as patrimoniais neste ciclo (Solé e Lloch, 2016; Almeida e Solé, 2015), mas será que as crianças desenvolvem uma compreensão diacrónica de toda a história nacional, mesmo que seja a nível linear? Outros estudos têm demonstrado, que neste ciclo de escolaridade, as crianças revelam dificuldades na sequência da ordenação temporal dos acontecimentos e das temáticas estudadas (Barca, Castro e Amaral, 2010), mesmo quando a dimensão da temporalidade é trabalhada com estratégias específicas, como a explora-

ção, ou mesmo, a construção de linhas de tempo e cronologias (Costa e Solé, 2020).

Relativamente ao 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) ampliam-se os temas já trabalhados no 1.º CEB e no 2.º CEB, com maior profundidade, e no âmbito mais alargado, maioritariamente europeu e mundial, numa perspetiva eurocêntrica, o:

[...] que permite aprofundar a utilização de metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espaço-temporais, relacionando a História de Portugal com a História da Europa e do Mundo. (DGE-AE, 2018, História, 7.º ano, p. 2)

Para além de se reforçar os «conceitos operatórios e metodológicos da disciplina História» procura-se levar os alunos a questionar fontes de diversa tipologia, bem como outros conceitos epistemológicos a saber: como os de mudança (continuidade, ruturas, progresso), causalidade, explicação e significância. Para além disso, a História visa também contribuir para a promoção de competências transversais, relacionadas com a cidadania, direitos humanos e interculturalidade, estando em linha com vários teóricos de pendor humanista ligados à epistemologia da Educação história (Dickson e Lee, 1978; Lee, 2005; Shemilt, 2011; Rüsen, 2015).

No ensino secundário repetem-se algumas temáticas do ciclo anterior, agora tratados com maior profundidade. Na seleção dos temas nota-se uma tendência para um enfoque da História europeia e nacional ou com ela muito relacionada (Barca, Solé e Lagarto, 2021). No 10.º ano de escolaridade, em História A, ocorre:

[...] um estudo mais aprofundado das matrizes culturais clássicas e medievais da civilização europeia e das mutações que caracterizam os séculos XV e XVI, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial, entendida ora na sua singularidade ora como exemplo da evolução mais geral. (DGE-AE, 2018, História A, 10.º ano, p. 5)

No 11.º ano de escolaridade propõe-se:

[...] um estudo mais aprofundado da sociedade, das expressões do poder e das dinâmicas coloniais europeias nos séculos XVII e XVIII, das formas de expansão e disseminação assumidas pela ideologia liberal nos séculos XVIII e XIX e a caracterização da civilização industrial. (DGE, AE, 2018, História A, 11.º ano, p. 5)

O programa de História A no 12.º ano:

[...] propõe um estudo aprofundado das crises, embates e mutações culturais ocorridas na primeira metade do século, da evolução verificada em Portugal e no mundo entre a II Guerra Mundial e os anos oitenta e das alterações geoestratégicas, das tensões políticas e das transformações socioculturais ocorridas no mundo atual. (AE, MEC/DGE, História A, 12.º ano, p. 5)

Destaca-se no 12.º ano, na disciplina de História, Culturas e Democracias (opção) a abordagem de temas significativos da História recente, integrando linhas de reflexão que problematizam as relações passado-presente, e mobilizam componentes locais, nacionais e globais, fundamentais para a compreensão do mundo atual. Esta nova disciplina contribui para promover nos alunos uma compreensão do mundo e uma consciência histórica que lhes permita assumir uma posição informada, crítica e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, num quadro de referência humanista e democrático.

## Conclusão

O ensino das Ciências Sociais e da História em Portugal tem sofrido profundas alterações, operadas pela constante revisão dos referenciais normativos, que contribuem para novos enfoques, em conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem, e sobretudo na importância da História no Currículo, decorrentes de políticas educativas, fortemente influenciadas por organismos internacionais, que tiveram reflexos nos documentos normativos em vigor. A nova documentação curricular (Aprendizagens Essenciais) revela um esforço de seleção crítica dos conteúdos que possam ser significativos para os alunos e relevantes para a sociedade atual.

No 1.º CEB (Ensino Primário), no Estudo do Meio, denota-se mudanças, pela inclusão de temáticas que vão para além da história pessoal, local e nacional, emergindo preocupações com o respeito pela diversidade de povos e culturas, pela interculturalidade e valorização do património. Contudo, a nível do 2.º CEB (5.º e 6. Anos) em particular na disciplina de História e Geografia de Portugal, a dimensão diacrónica que abrange toda a história e geografia de Portugal parece ser demasiada ambiciosa, sobretudo se se pretende que as aprendizagens incidam, por um lado, numa visão diacrónica e cronológica no campo da História, e por outro lado, no desenvolvimento de competências de interpretação de fontes e de exploração de fontes patrimoniais do meio local/regional, o que remete para uma articulação entre os conteúdos a várias escalas (nacional, regional e local).

No 3.º CEB regista-se um esforço de uma seleção mais criteriosa das temáticas, nomeadamente de uma alusão mais cuidada no referente às questões da expansão e colonização portuguesas, nomeadamente no plano da interculturalidade, embora a perspetiva eurocêntrica ainda prevaleça, mantendo-se silêncios relativamente a civilizações orientais e africanas. Esta visão eurocêntrica, bem como lusocêntrica, emerge também no currículo de História A no secundário, sendo uma disciplina essencial na formação de professores de História. A integração no 12.º ano da disciplina de História, Culturas e Democracia, sendo optativa a todos os cursos, demonstra a real necessidade de se oferecer uma disciplina que vise contribuir para uma melhor formação dos alunos ao nível da componente social e histórica, que fomente a compreensão e reflexão sobre problemáticas e temas, alguns mesmo sensíveis, do passado recente, como por exemplo a questão da Guerra Colonial entre Portugal e as suas colónias.

Em relação ao plano epistemológico da história (teórico-metodológico), as Aprendizagens Essenciais, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, dão visibilidade à necessidade metodológica de fundamentar as compreensões em fontes (evidência histórica). Outras valências relevantes no plano epistemológico (ideias de segunda ordem ou estruturantes) surgem visivelmente reforçadas, quer no 3.º CEB, quer no Ensino Secundário. No plano epistemológico educacional, as propostas conti-

das no documento das AE revelam-se de acordo com as correntes atuais de uma aprendizagem significativa para os alunos e a sociedade, isto para todos os ciclos de estudo.

Assim, a formação inicial e contínua de professores é crucial, visando um profissionalismo democrático, que no quadro do desenvolvimento do perfil do professor, deverá integrar uma preocupação humanista (Gago, 2018; Pacheco e Solé, 2021; Solé e Gago, 2021). Procura-se dotar os professores de competências que lhes permitam reinterpretar estes documentos, e implementá-los de uma forma crítica, visando contribuir para um ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e da História, conforme os níveis de ensino, que promovam competências transversais e específicas, sem que as primeiras se sobreponham às segundas. Estas competências específicas da História são as de pensar historicamente e integram aprendizagens como as de uso adequado de evidência e de diversas explicações, essenciais para uma compreensão e intervenção abrangente e construtiva da sociedade.

## Referências bibliográficas

- Almeida, E. e Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. Em: Glória Solé (org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 230-263). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- APH (2018). Associação de Professores de História. <https://aph.pt/categoria/publicacoes/circular-informacao>.
- Barca, I. (2022). À conversa com Peter Lee e Rosalyn Ashby sobre Educação Histórica e Cidadania. Em: M. A. Schmidt e I. Barca (org.). *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 16-22). Was.
- Barca, I., Castro, J. e Amaral, C. (2010). Looking for narrative frameworks-the ideas of 12-13-year-old Portuguese pupils. *Education 3-13*, 38(3), 275-288.
- Barca, I., Solé, G. e Lagarto, M. (2021). Temas sensíveis na História comum de Portugal e Brasil nas propostas do currículo português. Comunicação apresentada na Mesa 13 do XII Seminário Internacional e IV Congresso Ibero Americano de Educação Histórica. *Educação Histórica: pesquisa, práticas e Avaliação*. Curitiba (Brasil), 14 a 26 de junho.

- Costa, A. e Solé, G. (2020). A compreensão do tempo histórico: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano sobre os conceitos de cronologia e mudança. *Educação em Análise*, 5(1), 31-56.
- DGE (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) – Define o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- DGE (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Autonomia e flexibilidade curricular. Currículo do Ensino Básico e Secundário. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- DGE (2021). Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.
- DGE-AE (2018). Aprendizagens Essenciais. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- DGE-PA (2017). Despacho n.º 6478/2017 de 9 de julho- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Dickinson, A. e Lee, P. (eds.). (1978). *History teaching and historical understanding*. Heinemann.
- Gago, M. (2018). Ser professor de história em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 505-515.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. Em: M. S. Donovan e J. D. Bransford (eds.). *How students learn: history in the classroom* (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Moreira, A. I., Duarte, P., Barca, I. e Alves, L. A. (2020). Troca por troca: cidadania pela história? Ensaio bibliográfico sobre as relações entre Ciências Sociais e a educação para a cidadania. Em: Prats, J., Saéz-Rosenkranz, I. e Barriga-Ubed, E. (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía: aportaciones desde da educación* (pp. 231-242). Uno.
- Pacheco, E. e Solé, G. (2021). Ser professor da geração Alpha -os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. Em: Cosme Gómez, José Souto e Pedro Miralles (eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 71-90). Octaedro.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Asa.
- Prats, J. e Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? Em: J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.

- Rüsen, J. (2015). Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo (pp. 43-56). Em: M. A. Schmidt *et al.* (orgs.). *Humanismo e Didática da História*. WA.
- Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? Em: L. Perikleous e D. Shemilt (2011). *The future of the past: Why history education matters* (pp. 69-128). AHDR. Google Scholar.
- Solé, G. e Lloch, N. (2016). Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da História através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Revista Antítese*, 9(18), 87-117.
- Solé, G. e Gago, M. (2021). The History Teacher Education Process in Portugal: a mixed method study about Professionalim development. Em: A. Ibáñez, J. Rodríguez, C. Va Boxtel e C. Gómez (co-ord.). «*Mixed Research Methods in the Training of Social Sciences*». *Humanities and Social Sciences Communication*, 8(51), 1-12.
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59.

# Hacia la construcción de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia de Colombia en tiempos de cambio histórico

DARÍO CAMPOS RODRÍGUEZ  
Profesor del Departamento de Historia  
de la Universidad Nacional de Colombia

LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS  
Secretaria de Educación de Bogotá

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN  
Profesor de Historia  
de la Universidad del Valle de Colombia

## La enseñanza de la historia en Colombia

En el marco del XX Congreso Colombiano de Historia «La República en plural», celebrado en la ciudad de Cartagena de Indias entre los días 25 y 29 de abril de 2022, la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), creada a partir de la Ley 1874 de diciembre 27 de 2017 como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país, tuvo como propósito restablecer la enseñanza obligatoria de la enseñanza de la historia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de la ciencias sociales, en la educación básica y media, e hizo entrega al Ministerio de Educación Nacional de las recomendaciones encomendadas por la Ley.

La Comisión fue integrada por diferentes sectores sociales que intervienen en los procesos educativos del país y en la enseñanza de la historia: por los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media y de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación; por los docentes de las academias de historia reconocidas en el país y de la Academia Colombiana de Historia, por las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país; por representantes de la Asociación Colombiana de Historiadores; por profesores de distintas facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación; por integrantes de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior; por la Asociación Nacional de Escuelas Normales; por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; por la Comisión IV del Espacio Nacional de Consulta Previa de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras; por la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras; por las Colectivas de mujeres; y por algunos liderazgos indígenas que se dispusieron para la interlocución en diferentes momentos específicos de la elaboración de las recomendaciones.

A lo largo de varias sesiones de la Comisión, se invitó a varias investigadoras e investigadores del país que tratan aspectos de la enseñanza de la historia y cuyas reflexiones académicas fueron un gran aporte en el proceso de formulación de las recomendaciones.

Las recomendaciones fueron formuladas alrededor de los objetivos de la Ley: *a)* contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; *b)* desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; *c)* promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Debido a la urgencia nacional actual, se rebasan positiva y propositivamente los objetivos propuestos por la ley, las recomendaciones giran en torno a: fomentar el pensamiento histórico como el elemento fundamental de la enseñanza de la historia, desarrollar los enfoques históricos desde esta perspectiva for-

talecer propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de la historia, indicaciones para la evaluación de la enseñanza de la historia, condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseñan historia y la formación de docentes que enseñan historia.

Las recomendaciones no solo fueron dirigidas al Estado colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional, sino también a los múltiples actores que participan en el proceso de enseñanza de la historia en el medio escolar, como son al magisterio que enseña historia, a las carreras universitarias, asociaciones y academias de historia, y a la sociedad colombiana en general.

Una de las primeras tareas de la CAEHC consistió en establecer el estado de la enseñanza de la historia en los colegios del país, pues se llevaba desde hacía algunos años un debate en torno a afirmaciones que la enseñanza de la historia en los colegios había desaparecido o que la historia no se enseñaba (Melo, 2020). Aquel debate estuvo en los medios de comunicación, en los colegios, en las instituciones de educación superior, en las academias y asociaciones de historia, y por distintos profesionales y grupos de investigación. Por su puesto, cada uno de los protagonistas del debate entendió a su manera la afirmación: para unos consistió en que los estudiantes no sabían sobre la independencia, otros sobre la historia patria, otros sobre acciones presidenciales, otros apelaban a la baja formación ciudadana, o al bajo conocimiento del conflicto armado, etc.

En general, se referían al desconocimiento de grandes temas propuestos desde la investigación histórica. Uno de los protagonistas del debate, Darío Campos, coautor de la actual contribución, afirmaba, en su crítica a los Lineamientos curriculares de ciencias sociales que fueron promulgados en el año 2002 por el Ministerio de Educación Nacional, que la ausencia de la perspectiva histórica en el estudio de los problemas del presente hacía que los estudiantes no comprendieran en cuál sociedad viven, y se percibieran encerrados en un presente complejo y problemático sin un pasado gestor y sin futuro resolutorio (Campos *et al.*, 2007). Para superar dicha situación, se necesitaba incentivar el pensamiento y, en especial, el pensamiento histórico como el elemento fundamental de la enseñanza de la historia.

Como resultado de los debates, se promulgó la Ley 1874 de 2017.

Para establecer el estado de la enseñanza de la historia, realizamos un gran diagnóstico a través de una encuesta nacional y la realización de talleres con profesores de los colegios del país en todas las regiones. La encuesta estuvo dirigida a estudiantes de primaria, secundaria, docentes, historiadores y maestros en formación, directivos docentes, familias, acudientes o cuidadores, población civil, asociaciones, instituciones, organizaciones o comunidades interesadas en la historia. Preguntamos acerca de pedagogía, didáctica y recursos, currículo, planes de estudio y proyectos transversales, conocimiento histórico (corrientes, escuelas y tendencias historiográficas), experiencias desde territorios y regiones, formación de maestros, historia y memoria, evaluación. Los talleres giraron alrededor de preguntas como: ¿cómo se relaciona la enseñanza de la historia de Colombia con el futuro del país? ¿Cómo le enseñaron la historia? ¿Qué aprendió de la historia y qué usos le ha dado? La enseñanza de la historia en la manera como se ha dado hasta ahora, ¿ha respondido a las necesidades del país y de su región? En la encuesta participaron 27.001 personas y en los talleres, 2303 personas, una muestra bastante significativa. Una indagación de esta naturaleza con el fin de generar unas recomendaciones para reformar el currículo de Ciencias Sociales en la escuela es la primera vez que se realiza en la historia de la educación del país.

De la encuesta y los talleres surgieron muchas reflexiones y preocupaciones de la sociedad colombiana en torno a lo que ha sido la enseñanza de la historia y su deber ser en la actualidad social del país. Son numerosas las preocupaciones y propuestas entre las cuales están: pocas investigaciones históricas, teniendo en cuenta lo local, y regional; la historia se ha enseñado desde los conquistadores y sus herederos, no desde las personas conquistadas; su enseñanza no ha posibilitado construir una identidad como país diverso, la existencia del racismo, la xenofobia, el patriarcalismo, el odio al indígena y al campesino dan cuenta de su fracaso; hace énfasis en el pasado sin conexión con el presente; no se incentiva la construcción de una ciudadanía activa y crítica, se limita a la repetición de lo dicho, sin aporte crítico de verdad; en ocasiones, algunas propuestas de la innovación riñen con los lineamientos curriculares, incluso con las mallas curriculares; falta formación en los docentes en lo disciplinar y en pensamiento crítico e histórico; hay temor por parte de los docentes

para tocar temas sobre la violencia en el país, debido a posibles afectaciones posteriores; la conectividad es muy limitada en las instituciones de educación, así como poca disposición de equipos tecnológicos actualizados; las Pruebas Saber miden de la misma manera a todas las regiones y versan sobre temas que no concuerdan con lo enseñado.

A partir de las fuentes de información como los talleres, la encuesta y varios eventos académicos y en torno a la pregunta sobre la importancia de la enseñanza de la historia dirigida a acudientes, cuidadores y familiares el 86,9 % la considera totalmente importante. En el ámbito de los docentes, historiadores y docentes en formación fue reiterativa la idea de formar a los escolares en habilidades de pensamiento y crítica, que supere la mera repetición de temas y su memorización incomprensible, a partir del pensamiento histórico, entendido como la capacidad de los sujetos para poner en cuestión los discursos y las prácticas desde las cuales han naturalizado su presente, con miras a la estructuración de una orientación temporal que les permita ampliar la comprensión del mundo (Barca, 2021; Campos, 2007; Duquette, 2015; Gómez y Miralles, 2017; Körber y Meyer-Hamme, 2015; Lévesque y Clark, 2018). El pensamiento histórico es, por lo tanto, un proceso mental de orden cognitivo, ético, político y estético que permite a los sujetos comprender las experiencias temporales y espaciales en función de la construcción crítica de posicionamientos informados que tienen impacto en su vida práctica presente y futura (Ibagón, 2021).

En síntesis, podemos plantear, tal como se indicó con anterioridad, que:

El pensamiento histórico es, ante todo, preguntar, para encontrar sentido (que es ya empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación del pasado con fines de hallar soluciones, de actuar socialmente hacia futuro. Así, conocer el pasado con aciertos y desaciertos cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad, bien retomando ideas de solución del pasado todavía válidas o creando nuevas sobre la experiencia misma del pasado y presente. (Campos, 2021, p. 136)

El desarrollo de este tipo de pensamiento en el marco de los sistemas escolares se configura a partir de tres núcleos de fundamentación: *a)* la epistemología de la historia, *b)* la cultura escolar, y *c)* la praxis vital.

De lo planteado se puede señalar que la sociedad colombiana quiere formar a las generaciones jóvenes en pensamiento crítico e histórico alrededor de problemas y preocupaciones del presente con perspectiva y prospectiva histórica para hallar soluciones en la construcción de una sociedad más justa, incluyente, equitativa y en paz. Se sugiere formar a los escolares en historia y memoria donde se analicen los asuntos controversiales que permitan revisar y contrastar las diferentes narrativas del conflicto colombiano; se estudie y analice la historia de las mujeres y género reconociendo los roles y esquemas de participación en la construcción de la sociedad colombiana; se estudie la historia y participación propositiva de las comunidades de los pueblos indígenas en su diversidad; la historia de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; la historia del pueblo Rom en el desarrollo social, cultural, económico y político de la nación y la historia, de las regiones, territorios y localidades en la construcción del país. Centrarse en estas acuciantes problemáticas del país señala de inmediato su inminente enfoque que debe ser estudiado y enseñado, sobre la base del pensamiento histórico con perspectiva y prospectiva histórica.

Para la realización de las recomendaciones curriculares a partir de enfoques con perspectiva y prospectiva histórica, se recomendó también abordar en términos didácticos el uso de fuentes para enseñar y comprender el pasado, de manera que la cultura escolar comprenda la importancia que tiene el análisis, la crítica, la comparación y el empleo de diferentes fuentes para la construcción de las explicaciones históricas. Igualmente es necesario desarrollar en términos didácticos habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico, a través de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan a los escolares interpretar y reflexionar los procesos, comportamientos, decisiones, motivos, creencias de individuos y colectivos del pasado, así como de los contextos propios de su tiempo, diferente al presente que viven los escolares.

Tanto los enfoques con perspectiva y prospectiva histórica como las didácticas específicas necesitan que los procesos de

evaluación sean coherentes con sus planteamientos. Razón por la cual, la CAEHC recomendó al Ministerio de Educación Nacional y al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), una revisión urgente y profunda de las pruebas estandarizadas, pues en la actualidad las *Pruebas Saber* contemplan un componente denominado *ciudadanas y ciencias sociales*, en el que se enuncia que evalúa las competencias en pensamiento social que comportan una clara desconexión con las habilidades y el desarrollo de pensamiento histórico que plantean las recomendaciones hechas.

Asimismo, al entender que dichas transformaciones son inviables sin la participación activa y comprometida del profesorado que enseña Historia, el documento de recomendaciones planteado por la CAEHC vincula una reflexión crítica alrededor de sus condiciones contractuales y laborales y, su formación inicial y continua. En torno al primero de estos ejes, la CAEHC constató que, ya sea en el sector privado o en el público, los docentes de los niveles preescolar, básica y media no gozan de las mejores condiciones laborales en términos de salario, posibilidades de ascenso y condiciones materiales e inmateriales para llevar a cabo su ejercicio. De ahí que, por un lado, se haya recomendado al Estado colombiano avanzar en la definición de un nuevo estatuto docente que corrija el origen de las problemas contractuales y laborales de los docentes, y que, por otro, se haya solicitado a la sociedad colombiana en su conjunto a reconocer, respetar, valorar y respaldar activamente la labor de los docentes que enseñan historia.

De forma complementaria, frente al tema de la formación de los docentes se hace hincapié en la necesidad de promover y concretar cambios que le permitan al magisterio colombiano desde su autonomía, ser gestor de la renovación de las praxis educativas que moldean las clases de historia a partir del dominio de principios teóricos y metodológicos orientados a la promoción y desarrollo del pensamiento histórico de las nuevas generaciones. Por ello, se resalta la importancia del papel que deben jugar las diversas instituciones de formación docente y los departamentos de Historia del país en el diseño y puesta en marcha de programas de formación inicial y continua, los cuales, faciliten desde condiciones de calidad y pertinencia el acceso en las distintas regiones de Colombia a una formación espe-

cializada en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

## Consideraciones finales

En general, las reflexiones que ha desarrollado la CAEHC en torno a las transformaciones que se deben impulsar alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Colombia (las cuales se concretan en el documento de recomendaciones entregado al país en abril del año 2022) se alinean con la noción de *combates por la historia* en la educación propuesta por el profesor Prats (2016). En un contexto educativo adverso para las humanidades se busca rescatar, en términos sociales, culturales y políticos, la importancia que tiene la formación histórica de niños, niñas y jóvenes; tarea que se sustenta en la defensa férrea y reivindicación del pensamiento científico, el ejercicio de una ciudadanía crítica pensada para el siglo XXI, y el desarrollo del pensamiento histórico.

## Referencias bibliográficas

- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, núm. 50459. 27, diciembre, 2017. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Barca, I. (2021). El enfoque de la educación histórica: líneas y (re)interpretaciones. En: Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. y Castro, R. (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 43-82). Universidad ICESI / Universidad del Valle.
- Campos, D. (coord.) (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Serie Cuadernos de Currículo. Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. En: K. Ercikan y P. Seixas. (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Gómez, C. y Miralles, M. P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.

- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En: N. Ibagón., R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Körber, A. y Meyer, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. En: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En: A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- Melo, J. (2020). La enseñanza de la Historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018). En: J. Guerrero y O. Acuña (comp.). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 21-46). UPTC.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos de ciencias sociales*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.



# Desafíos de la formación ciudadana en América Latina y Chile en una época de cambios y tensiones: una lectura a partir de los estudios de Joaquim Prats

NELSON VÁSQUEZ LARA

Rector del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

DAVID ACEITUNO SILVA

Profesor del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

DAVID CONTRERAS GUZMÁN

Profesor de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

## Introducción

Los cambios y los avances de las últimas décadas sorprenden en su velocidad e intensidad, al punto que cualquier persona que haya podido observar estas transformaciones hará notar que en un lapso de tiempo breve ha pasado, por ejemplo, de comunicarse mediante cartas que podían tardar meses en llegar a algunas partes del mundo a tener la posibilidad de realizar videollamadas desde un aparato que no ocupa más espacio que la de su mano. En fracción de segundos podemos estar en contacto con un familiar en otra parte del mundo independiente de la distancia. Esta aceleración de los cambios que trajo consigo el fin del siglo XX y el comienzo del siglo XXI no solo se ha dado en el campo de las nuevas tecnologías, sino también en los transportes, las

comunicaciones y, por supuesto, en la política y el orden internacional.

Algunos pensadores contemporáneos proponen que esta profunda oleada de cambios científicos y tecnológicos vista a través de las diversas escalas temporales de nuestra historia mundial (Christian, 2004) son, por decir lo menos, únicos (Han, 2013; Han, 2014; Galor, 2022). Solo en datos, el mundo actual en algunas décadas es un mundo distinto al que los antiguos pudieron siquiera experimentar tras varios centenares de años. El historiador Harari-Yuval-Noa indica, por ejemplo, que en el año 1500 la humanidad consumía 13 billones de calorías de energía al día y en el presente esta cifra llega a casi los 1500 billones de calorías. Por otra parte, la población humana se ha multiplicado por 14, la producción por 240 y el consumo de energía por 115 (Harari, 2016, p. 275).

En términos culturales, estos cambios son igual de radicales, de tal forma que un computador portátil de la actualidad podría almacenar sin problemas, todos los códigos y pergaminos de las bibliotecas medievales (Harari, 2016, p. 275). Y esto sin mencionar que, gracias a internet, casi cualquier persona puede acceder a información de manera casi ilimitada (Naughton, 1999).

Las escuelas y la educación en general han sido, sin duda, afectadas por estos cambios, viviendo diversas y profundas reformas en distintos lugares del mundo que nacen de las nuevas formas de comprender el aprendizaje, las relaciones sociales en la escuela, las instituciones, el currículum y sus contenidos, etc. Por otra parte, en la medida en que las democracias se fueron consolidando y profundizando, aparecerán nuevas demandas para los sistemas educativos que requerirán de la actualización de contenidos y desarrollo de habilidades, como será la formación de ciudadanos activos (Almond y Verba, 1989; Crick, 1998; Contreras y Aceituno, 2017; Muñoz, Vásquez y Reyes, 2009).

Tal como plantean Prats *et al.* (2017) y Prats, Fuentes y Sabariego (2019) en sus recientes investigaciones, resulta evidente que los estudiantes se forman influenciados por las representaciones sociales dominantes, y no necesariamente considerando el estudio riguroso de la Historia o el conocimiento que la sociedad democrática ha ido produciendo para un mejor desenvolvimiento democrático. Por ello, es necesario mirar en la actualidad cuáles son los principales problemas que nos plantean estos

cambios acelerados en América Latina y Chile, además de observar de qué forma podemos colaborar, desde la enseñanza de la Historia y la ciudadanía, a entregar mejores herramientas a estos estudiantes, que son los ciudadanos del futuro y los próximos líderes de nuestros países.

## América Latina y Chile: una época de tensiones y cambios

Los años setenta y ochenta fueron particularmente intensos para las diferentes naciones latinoamericanas, producto de las crisis democráticas, cruentas dictaduras y las difíciles transiciones a la democracia (Bethell, 1990). Sin embargo, desde las dos últimas décadas, América Latina en general y, de manera particular, Chile, han comenzado a vivir nuevas tensiones producto de la necesidad por mejoras de la calidad de su democracia en todos los sentidos, y la demanda de una mejor inserción en los espacios globales. En muchos casos, estos cambios tuvieron como marco giros políticos a la izquierda o a la derecha, lo que fue marcando las relaciones entre los diversos países vecinos (Miranda, 2011; Kacowicz, 2008; Malamud, 2008; Rojas, 2006). Desde el año 2000, no solo hemos visto la emergencia de liderazgos con corte populista que han marcado la región (Conniff, 2003), sino también una creciente demanda de grupos y movimientos sociales a nivel global que pusieron en entredicho a la política y los modelos económicos (Pleyers, 2018).

Solo por mencionar algunos de estos cambios en América Latina, tenemos el triunfo de Vicente Fox en México en julio del 2000, que marcó el fin de siete décadas del Partido Revolucionario Institucional (PRI); los ataques terroristas del 11 de septiembre en EE. UU. y su repercusión global en la seguridad internacional; posteriormente, la llegada a la presidencia del primer presidente afrodescendiente con Obama (2008); la llegada en 1999 de Hugo Chávez al poder en Venezuela; el *corralito* argentino, producto de la crisis económica vivida en ese país; o el triunfo en el año 2006 de Evo Morales, que se convierte en el primer presidente indígena en Bolivia y que terminó por convertir a ese país en un Estado plurinacional. Ese mismo año

asume la presidencia de Chile, por primera vez, una mujer, Michelle Bachelet, y en paralelo se realizan diversas protestas por la liberación de presos de la FARC en Colombia. Más recientemente, la llegada de Trump en EE. UU. y Bolsonaro en Brasil trajeron nuevas tensiones a la región, por su discurso crítico y cercano al populismo de derecha (Barberáy y Martín, 2019; Hunter y Power, 2019). A su vez, entre el año 2010 y 2012 diversas manifestaciones se desarrollan en el mundo, como el movimiento 15-M en España, la Primavera árabe, los *Occupy Wall Street* y, por supuesto, las marchas estudiantiles en Chile (Beissinger, 2022).

Si bien esta breve lista de acontecimientos de las décadas recientes sería suficiente para determinar la intensidad de los cambios políticos sociales vividos, estos se han desarrollado en medio de cambios tecnológicos que han servido como caja de resonancia en la sociedad, especialmente lo referido a las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.). A través de las redes no solo se han podido contemplar guerras *en vivo y en directo*, sino que también se han roto barreras informáticas que en otros tiempos eran limitadas por la censura o simplemente no llegaban a tiempo a un público no asiduo a la política internacional. Esto ha acarreado otro problema: la información, que fluye rápida y libremente, también sufre por lo creadores de contenido, que sin ningún criterio, mal informan, creando lo que actualmente se conoce como *fake news*, cuestión que ha sido también utilizado por políticos y sus campañas con resultados terribles para la confianza democrática (Han, 2022), por ejemplo, como sucedió con el llamado caso de *Cambridge Analytica*.

Chile es un ejemplo de estos cambios intensos vividos en el Latinoamérica, un país reconocido por su ejemplar retorno a la democracia y una estabilidad democrática y económica que destacaba en la región. El país comenzó a vivir, desde el año 2018, cambios profundos impulsados por manifestaciones ciudadanas, que pusieron en evidencia que la desigualdad y la inequidad en el acceso a ciertos derechos sociales eran más graves de lo que hasta ese momento se había querido ver. Sin embargo, evidenciaba una nueva ciudadanía que era capaz de presionar para impulsar cambios que sentían que sus representantes no estaban dispuestos a hacer. Obviamente este malestar se intensificó con una serie de acontecimientos, como fueron los repetidos actos

de corrupción en el poder político, que incluían vínculos con el mundo empresarial, actos de colusión que no veían sanciones, y promesas de una mejor calidad de vida en torno a la salud y las pensiones que no terminaban de verse reflejados en la vida cotidiana (Llanos y Aceituno, 2021). Así, una pequeña protesta estudiantil por el alza del metro terminará, tras varios meses, en la construcción de una nueva constitución para Chile desarrollada por una asamblea constituyente.

De esta manera, queda en claro que los desafíos para la formación de ciudadana son centrales para esta región, que sufre cambios tan profundos. Pero, además, esta debe ir aparejada de una mirada diferente sobre cómo se enseña a los estudiantes del pasado reciente, ya que es ahí donde podemos ofrecer herramientas para comprender nuestra época de cambios actuales.

## Enseñanza de la Historia y la formación ciudadana demandas actuales

La democracia, como sabemos, es un logro de la sociedad y se construye históricamente. Esta no es natural y, por lo tanto, es frágil ante la polarización, la violencia y los actos que atentan contra la convivencia pacífica de todos los ciudadanos (Touraine, 1997; Robinson, 2005).

En este sentido, la enseñanza de la Historia es fundamental. En primer lugar, la Historia y su enseñanza ofrecen miradas sobre el pasado lejano, pero también sobre el más cercano con líneas historiográficas como la Historia del Tiempo presente, que ponen en el debate los acontecimientos conflictivos o candentes (González Gallego y Aceituno, 2016). A su vez, la diversificación de miradas historiográficas hace que podamos entender de manera compleja la dimensión histórica del ser humano, incorporando miradas desde la cultura, las representaciones sociales, la política, los grupos subalternos, el género, etc. Este quizás sea un tema central: los profesores que afrontan el periodo actual latinoamericano deben saber Historia y, aunque pueda parecer baladí, es imposible enfrentarse a los desafíos de las reflexiones sobre el presente y la democracia sin un conocimiento cabal sobre el pasado (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Un segundo aspecto fundamental para la enseñanza de la Historia es la comprensión de cómo aprenden los estudiantes Historia. Aunque bastante avanzado, falta todavía que este debate penetre en la formación inicial con mayor cabalidad, ya que, cuando sepamos cómo aprenden nuestros estudiantes y logramos desarrollar en ellos estas competencias y habilidades, haremos que el pensamiento histórico, que tampoco les es natural (Wineburg, 2001), pueda ser una base sólida sobre la cual se pueda afrontar la comprensión del presente y, por ende, la valoración y participación ciudadana (Seixas y Morton, 2013). De esta manera, para la sociedad actual, resultan cruciales la contrastación de fuentes diversas, la comprensión de la multicausalidad, la empatía, etc., que, como hemos visto, en un mundo inundado de información mediante redes sociales, la identificación y valoración de información, sumado a una mayor comprensión y crítica, son fundamentales para vivir en democracias cada vez más digital (Gros y Contreras, 2006).

Por último, hemos de señalar que esta nueva cultura que está influyendo intensamente en cómo se entienden el pasado y los problemas de la democracia actual en nuestros estudiantes y que circula por el *world wide web* y las redes sociales está teniendo cada vez más impacto, y por eso debe ser cada vez más reconocido por los historiadores y los profesores. La historia pública y la e-historia comienzan a tener cada vez más influencia en cómo la gente ve y construye el pasado. Por lo cual debemos involucrarnos cada vez más en comprender este fenómeno, ya que no es solo la difusión de noticias falsas lo que puede afectar la democracia, sino también la distorsión del pasado, mediante una versión de la historia sin base científica que se difunde por *tweets* o TikTok (Aceituno y Collao, 2018).

## Una formación ciudadanía para América Latina y Chile a partir de las reflexiones de Joaquín Prats

Sobre los puntos enunciados, las investigaciones y propuestas de Joaquín Prats constituyen lúcidas orientaciones para la enseñanza de la Historia (Prats, 2016) y la formación de ciudadanos en Latinoamérica y Chile. En uno de sus estudios (Prats *et al.*,

2017), plantea la necesidad de desarrollar en estudiantes y profesores una formación específica. En el caso de los alumnos, estos deben ser formados en competencias sociales y ciudadanas, pero con una clara orientación a la alfabetización digital como instrumento para la construcción de una cultura de aprendizaje crítico, a la vez que inclusivo. Por su parte, a los profesores se les deben proporcionar materiales docentes de libre acceso con metodologías didácticas que faciliten el aprendizaje por descubrimiento, pero, además, una mayor experimentación de estos, para evaluarlos en su funcionamiento real con el fin de conocer su verdadero potencial educativo.

Estos dos aspectos señalados pueden resultar clave a la hora de enfrentarse a la ola de cambios que vemos en Latinoamérica y Chile. En primer lugar, porque la alfabetización digital, como señalamos, es un pilar fundamental para el aprendizaje de los estudiantes en la actualidad, pero también porque los materiales utilizados con ellos en las aulas, donde se incluyen los libros de textos oficiales, tienden a pasar mucho tiempo sin revisarse, motivo por el cual es indispensable desarrollar una cultura de la evaluación de materiales en la formación docente.

En este sentido, en el discurso de nombramiento como *honoris causa* por la Universidad de Murcia, el profesor Prats nos entrega orientaciones bastante claras acerca de lo que debe ser el aprendizaje y enseñanza de la Historia en el tiempo en que vivimos, y que son aplicables a nuestra realidad latinoamericana:

[...] primero, deben abandonarse las misiones fundacionales de la historia en los aparatos escolares creados en el siglo XIX (materia para el fomento de adhesiones patrióticas ligadas a un nacionalismo defensivo), para dar paso a una historia de las gentes, de los procesos y los fenómenos que devenga en una historia común que enseñe a entendernos en un mundo globalizado. Debe evitarse el abuso de la historia y más todavía su manipulación deliberada para defender posiciones ideológicas o justificar proyectos políticos. Segundo, enseñar Historia equivale a enseñar a pensar, en este caso históricamente, por lo que la clase de Historia debe ser un laboratorio que permita trabajos de simulación del trabajo del historiador. Por último, afirmar que la historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser respetada y en-

señada correctamente en nuestros planes de estudio y no ser diluida, como parecía tendencia en los años noventa, en una pretendida ciencia social educativa, que, como es sabido, no se corresponde con la estructura y desarrollo del conjunto de las ciencias sociales. (Prats 2016, pp. 150-151)

Por otra parte, desde hace algunos años el profesor Prats ha venido afrontando con mucha fuerza la necesidad de comprender y enseñar de manera correcta los problemas controversiales en el aula, como son, por ejemplo, aquellos referidos a la Historia y la Memoria (Prats y Sáez-Rosenkranz, 2021) y que hoy día se han vuelto centrales en algunos discursos presentes en las demandas sociales. Prats insiste en que la incorporación de la memoria histórica en el aula sirve para combatir las manipulaciones institucionales de la historia escolar o las saturaciones de la memoria basada en el horror.

Estas ideas sobre el uso político de la historia también las ha puntualizado para el caso específico latinoamericano en un estudio realizado el año 2015, en el cual propone que la manipulación del pasado puede horadar aún más las tan necesarias relaciones entre países de la región, especialmente si se siguen consolidando o reforzando los sentimientos patrióticos frente a los vecinos, tal como pudo observar en su estudio de ocho países de América Latina (Prats, Valls y Miralles, 2015). De esta manera, América Latina es para Prats un espacio donde la enseñanza de la Historia puede aprovechar el desarrollo de la empatía, si se construye sobre la base de análisis interculturales desde una mirada supranacional.

Por otra parte, es esencial, para la educación actual, el trabajo que ha venido desarrollando desde hace bastantes años en la formación electoral de los estudiantes, lo cual, para el presente de los países latinoamericanos, es una necesidad cada vez más imperiosa de desarrollar en las aulas y fuera de ellas. Como se señala en el estudio desarrollado el año 2016 sobre los estudiantes:

[...] en pocas sesiones de aula se les familiariza con el acto de votar, o se introduce en conocimientos sobre las diversas ideologías, y/o las dinámicas de los partidos políticos a los que tendrán la oportunidad de votar cuando cumplan la edad para ejercer su derecho al voto. El estudiantado puede ser víctima de verse a sí mismo

como sujeto de un sistema enigmático y no de un sistema en el que es actor político decisivo. (Barriga, Wilson y Prats, 2017, p. 97)

Para acabar, podemos señalar que las investigaciones de Prats no solo son importantes para el campo de la investigación en didáctica, sino que son centrales para la formación de futuros profesores de historia de diversas universidades de Latinoamérica y Chile, donde siguen siendo utilizadas intensamente (Prats *et al.*, 2011). Además, sigue teniendo una clara influencia en la investigación de punta, como lo demuestra su reciente trabajo sobre ciudadanía y sociedad digital (Prats, 2020).

## Consideraciones finales

Como hemos podido indicar a lo largo de este escrito, tanto Latinoamérica como Chile están viviendo cambios profundos en su situación política, social, económica y hasta cultural. Cambios que no son producto de situación de corta duración, sino que están anclados en su historia regional y con una fuerte influencia de los cambios que se vienen viviendo a escala global. De ahí que sea más importante que nunca volver a mirar la Historia y su enseñanza, por una parte, porque es el pasado y su estudio los que pueden ofrecer herramientas de pensamiento para afrontar los cambios que afectan nuestras democracias y la participación ciudadana. Por otra parte, porque los avances en los medios de comunicación y la tecnología han producido nuevas fragilidades en el desarrollo del conocimiento, que deben ser reforzadas con habilidades donde el aprendizaje historia es fundamental (análisis de múltiples fuentes, multicausalidad, pensamiento crítico, etc.).

En este sentido, las investigaciones ofrecidas por Joaquín Prats entregan orientaciones sobre qué ámbitos promover en el campo de la Didáctica de la Historia y el desarrollo de la formación ciudadana que pueden ser útiles para Latinoamérica o Chile. Entre ellas, encontramos el estudio de los temas controversiales, el desarrollo de competencias fundamentales para el pensamiento histórico, la sociedad digital y la participación ciudadana y electoral de los estudiantes, todos ellos temas centrales para la ola de cambios que se están viviendo.

## Referencias bibliográficas

- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La Historia Reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 13(33), 52-68
- Almond, G. y Verba, S. (eds.) (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Barberá, F. y Martín, F. (2019). Una aproximación al populismo en la figura de Donald Trump. *Vivat Academia*, 146, 113-135.
- Barriga, E., Wilson, A. E. y Prats, J. (2017). Aprender a votar amb les eleccions al Parlament Europeu. Una simulació innovadora del procés electoral dissenyada per a l'alumnat d'educació secundària obligatòria. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 94-117.
- Beissinger, N. (2022). *The Revolutionary City: Urbanization and the Global Transformation of Rebellion*. Princeton University Press.
- Bethell, L. (1990). *Historia de América Latina* (16 vol.). Crítica.
- Christian, D. (2004). *Maps of Time: An Introduction to Big History*. University of California Press.
- Conniff, M. L. (2003). Neo-Populismo en América Latina. La década de los 90 y después. *Revista de Ciencia Política*, xxiii(1), 31- 38.
- Contreras, D. y Aceituno, D. (2017). Learning to Teach Citizenship Competencies through a School-University Collaborative Action Research Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 90-95.
- Crick, B. (1998). *Group on education and citizenship and the Teaching of democracy in schools Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. QCA.
- Galor, O. (2022). *El viaje de la humanidad*. Destino.
- González Gallego, I. y Aceituno, D. (2016). Más allá del presente: el desafío de enseñar historia desde la actualidad. *Iber*, 83, 4-6.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 103-126.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Han, B. C. (2013). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia. la digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

- Harari, Y. N. (2016). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hunter, W. y Power, T. J. (2019). Bolsonaro and Brazil's illiberal backlash. *Journal of Democracy*, 30(1), 68-82.
- Kacowicz, A. (2008). América Latina en el mundo: globalización, regionalismo y fragmentación, *Nueva Sociedad*, 214, 112-123.
- Llanos, C. y Aceituno, D. (2021). ¡No son 30 pesos, son 30 años! Chile (1988-2019) ¿Los fracasos de la transición y el modelo económico chileno? *Millars Espai i Història*, 50(1), 43-76.
- Malamud, C. (2008). América Latina en el espejo de la globalización. *Nueva Sociedad*, 214.
- Miranda, R. (2011). Los cambios en la política latinoamericana y nueva realidad internacional de Argentina. *Espiral*, 18(51), 41-72.
- Muñoz, C., Vasquez, N. y Reyes, L. (2009). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios pedagógicos*, 36, 153-175.
- Naughton, J. (1999). *A Brief History of the Future: The Origins of the Internet*. Phoenix.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. CLACSO.
- Prats, J., Prieto, R., Santacana, J., Souto, X. y Trepas, C. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó.
- Prats, J., Valls, R; Miralles, P. (eds.) (2015). *Iberoamérica en las aulas: qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria*. Milenio.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Prats, J., Molina-Neira, J., Ruiz, A. y Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methodology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *RISE International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25.
- Prats, J. y Sáez-Rosenkranz, I. (2021). *Memoria histórica y Enseñanza de la historia*. Trea.
- Prats, J. (coord.) (2020) *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15.

- Robinson, P. (2005). La fragilidad democrática en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana*, 10, 10-26.
- Rojas, F. (2006). El nuevo mapa político latinoamericano. Para repensar los factores que marcan las tendencias políticas. *Nueva Sociedad*, 205, 114-130.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. FCE.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

## PARTE IV: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA



# Espacios de representación y desarrollo comunicativo para la ciudadanía

LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ  
Profesora de Comunicación Audiovisual de la  
Universidad de Barcelona

SERGIO VILLANUEVA BASELGA  
Profesor de Comunicación Audiovisual de la  
Universidad de Barcelona

ALBA AMBRÒS PALLARÈS  
Profesora de Lengua y Literatura de la  
Universidad de Barcelona

El concepto de *ciudadanía* está íntimamente ligado a los de *comunicación* y *representación*. La comunicación no es solo intercambio de información, sino también, y en su sentido más literal, creación de una comunidad (*commūnicāre*, en latín, significa, precisamente, 'poner en común', 'crear comunidad'). En las sociedades democráticas, los ciudadanos comparten derechos y deberes, conforman identidades culturales, sociales, de género... y crean explicaciones y narraciones de la realidad, en espacios abiertos al intercambio de ideas y opiniones. El objetivo de este compartir e intercambiar maneras de entender el mundo es propiciar un ecosistema social en el que todos los individuos vean posible llevar a cabo sus proyectos de vida bajo la premisa de ser reconocidos en su dignidad inalienable. Comunicación y representación son, pues, los pilares bajo los cuales se construye el concepto de *ciudadanía*.

En ocasiones, sin embargo, se dejan de lado espacios de representación para ciertas ideas, opiniones y formas de ver el

mundo, silenciando sus puntos de vista. Elisabeth Noelle-Neumann (1977) denunció estos «silencios» como uno de los grandes problemas a los que se enfrentan las democracias. En este texto de homenaje al Dr. Prats, hemos considerado especialmente relevantes dos espacios de representación y comunicación para la ciudadanía: el cine y la memoria histórica. El cine, porque muestra lo universal del lenguaje audiovisual y por su poder para configurar una cierta visión de lo social. Un lenguaje, capaz de recrear historias reales o ficticias, para que las podamos experimentar desde la subjetividad, viviéndolo en primera persona.

La memoria histórica, por su parte, es un espacio de comunicación y representación individual y colectiva. Se trata de etapas recientes de la historia que han causado daño en la sociedad como consecuencia de la violación de derechos fundamentales que han sido silenciados, debido a conflictos violentos como guerras o dictaduras. Un daño que la sociedad necesita reparar y sanar a través de la reconciliación. Reparar y sanar relatos que dañan la confianza de los miembros de una sociedad.

No podemos dejar de mencionar un elemento fundamental: la educación y la didáctica, a la que el Dr. Prats ha dedicado la mayor parte de su trayectoria profesional e intelectual. La educación es la que configura una ciudadanía comprometida, crítica, consciente, empoderada, reflexiva, resiliente. En la sociedad actual, que algunos caracterizan como una sociedad enmarcada en la posverdad, la educación y la didáctica de disciplinas como la Historia se revelan aún más necesarias.

## El cine: representación, comunicación, ciudadanía

La humanidad, desde siempre, se ha dejado cautivar por la narración de historias del pasado, presente y futuro. Historias que, si empezaron a ser narradas oralmente en el ámbito más familiar y comunitario, a lo largo de los siglos se han adaptado a las distintas posibilidades comunicativas y tecnológicas, llegando de forma masiva a la ciudadanía. El cine, la vida en rollos (Mc Luhan, 1964), es un claro ejemplo de ello. Los primeros relatos documentales que proyectaron los hermanos Lumière el 28 de diciembre de 1895 en el Grand Café de París (el salón Indien) fascinaron al gran público, y también lo asustaron. Con el cine

nacía una nueva forma de documentar hechos de la vida cotidiana que, poco a poco, y al mismo tiempo que se afianzaban las posibilidades comunicativas del lenguaje audiovisual, se convertiría en una herramienta poderosa de contar y mostrar lo cotidiano, además de todos los mundos soñados e inverosímiles capaces de imaginar.

A lo largo de los casi 125 años del vida del cine, se ha constatado el valor histórico que posee como constructor de identidades, como recurso para construir la conciencia crítica y fomentar valores democráticos en la ciudadanía. El cine es un potente generador de modelos referidos a valores e ideologías, además de pautas actitudinales (Amador, 2002; Martínez-Salanova, 2002; Sedeño, 2011; Villegas, 1991).

Desde el punto de vista educativo, el cine ha tenido que superar ciertas reticencias para consolidarse como fuente histórica esencial para el análisis del pasado y comprensión del presente. Superados los desacuerdos iniciales que ponían en duda la idoneidad del cine como instrumento para el análisis histórico, finalmente se lo reconoció como un documento que facilita el contraanálisis de la sociedad (Ferro, 1991) y como agente histórico de primer orden (Sedeño, 2011; Villegas, 2011).

El cine, en cuanto documento histórico, no procura una visión exacta de la historia, sino una interpretación que se debe enseñar, captar y analizar. Por ese motivo, es crucial la labor de incorporar su tratamiento didáctico en las aulas escolares, como ha sugerido el Dr. Prats en múltiples ocasiones. Así, el cine ayuda a comprender el pasado cuando consigue plasmar las «costuras de una sociedad determinada» (Díaz-Martín, 2015, p. 27). Acorde a los estudios y propuestas de Crusells (2000 y 2006), el cine se puede convertir en un excelente instrumento para comprender, analizar e interpretar la historia. Las interrelaciones entre la historia y el cine han sido múltiples a partir del momento en que se consideró un documento más que narra el pasado y se pone al mismo nivel que otras fuentes primarias y secundarias (Breu, 2012; Valero, 2008). Propicia el análisis del pasado y la construcción de una conciencia ciudadana crítica partiendo del análisis de las narrativas como una fuente histórica más.

Kracauer (1985) afirmaba que el cine siempre revela la vida interior de un pueblo, de una sociedad, puesto que es la historia oculta de cada época. El cine favorece el desarrollo de la concien-

cia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia a través de la reflexión y cuestionamiento de lo que muestra (Méndez, 2001; Vega, 2002; Sedeño, 2011; Díaz-Martín, 2015; Guichot-Reina, 2017). Para ello, el análisis de las identidades, de los estereotipos, de los valores democráticos, de la memoria histórica, etc., que aparecen en la pantalla ofrece excelentes escenarios para la aplicación de una metodología didáctica crítica que procure la participación, el análisis y reflexión en los estudiantes.

El cine mantiene el pulso de la historia de la humanidad. Desde un punto de vista comunicativo y educativo, es una narrativa más que sirve de amplificador del uso de la historia presente, pasada y futura. En palabras de Nordgren (2016):

We all need history to communicate. Historical references turn up in advertisements, in political discourse, and at the cinema [...]. Buildings, statues, street names, and memorial sites render the use of history tangible in the public sphere. (p. 479)

## La memoria histórica: representación, comunicación, ciudadanía

El concepto de *memoria histórica* surge hacia mediados del siglo XX (Assmann y Czaplicka, 1995; Funkenstein, 1989; Halbwachs, 2001; Ricoeur, 2006) y ha sido definida de diversas formas, aunque siempre considerando que se trata de relatos construidos y compartidos por grupos sociales sobre su pasado. Esta construcción se articula a través de procesos dialécticos individuales y colectivos, desde la mente de una persona hasta un sector de la sociedad y, por eso, la memoria histórica está estrechamente imbricada con las identidades colectivas. Los individuos que pertenecen a un mismo grupo social comparten visiones sobre su pasado común que sirven para reforzar los vínculos que les unen en la actualidad (Assmann y Czaplicka, 1995; Giménez, 2007).

Pero, a diferencia de otros tipos de memorias colectivas, la histórica viene marcada por traumas colectivos sufridos por las diferentes sociedades (guerras, catástrofes naturales, crisis políticas) y sirve como herramienta para que la sociedad procese y eventualmente supere el trauma (Eyerman, 2001). Así, la memo-

ria histórica es, en realidad, un fenómeno siempre actualizado, que permite a la sociedad utilizar activamente el pasado para responder a demandas del presente (Wagoner *et al.*, 2019). Una determinada memoria histórica, entonces, se constituye como una forma de conciencia enfocada, en la que se resaltan elementos del pasado que son relevantes para generar una conciencia política que influya en el presente y futuro de la sociedad (Toshchenko, 2010). Estas memorias se cruzan y se recrean en instituciones sociales como los medios de comunicación y redes sociales, organizaciones cívicas e instituciones gubernamentales. En consecuencia, el papel de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de memorias históricas es central en el proceso de producción-reproducción de ciertos discursos mnemónicos y su producción de otredades.

En un presente convulso como el que vivimos, donde han explotado los desórdenes informativos y se ha desdibujado el papel de los medios de comunicación como transmisores de información, las memorias (individuales, colectivas e históricas) son susceptibles de ser alteradas y falseadas. Puesto que la memoria histórica es un constituyente fundamental de las identidades colectivas y de la proyección de objetivos comunes, los potenciales efectos de la desinformación en el desmembramiento de los relatos de memorias históricas ponen en riesgo la calidad democrática y la posibilidad de conversaciones plurales. Esto tiene un reflejo claro en las redes sociales, pero también en el mundo *offline*, con tangibles consecuencias políticas y sociales.

Existen trabajos de diversos autores que analizan cómo actúan las redes sociales en la construcción de memorias históricas. Makhortykh (2020) estudió las memorias sobre la Segunda Guerra Mundial, comparando los discursos de rusos y ucranianos en YouTube, y afirmó que es un prisma que facilita la contrastación de cómo es visto el pasado en distintos grupos identitarios. Birkner y Donk (2020) analizaron los discursos de memoria histórica sobre la figura de Hindenburg en Alemania en grupos de Facebook y resaltaron la creciente tendencia al uso de las redes sociales por grupos de derecha y ultraderecha para promulgar sus ideas, organizar encuentros y defender sus posturas. De forma similar, Vezjak (2018) estudia el crecimiento de tendencias de corte fascista en Eslovenia a través de las menciones a Hitler entre usuarios de Facebook. En España, Congosto (2018)

ha analizado cómo Twitter sirve como mecanismo de generación de contramemorias vinculadas a la extrema derecha en el proceso de restitución de la memoria histórica que vive el país.

## Referencias bibliográficas

- Amador, P. (2002). El cine desde la mirada del historiador. En Camarero, G. (ed.). *La mirada que habla (cine e ideologías)* (pp. 23-25). Akal.
- Assmann, J. y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125.
- Birkner, T. y Donk, A. (2020). Collective memory and social media: Fostering a new historical consciousness in the digital age? *Memory Studies*, 13(4), 367-383.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. Diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Graó.
- Congosto, M. (2018). Digital sources: A case study of the analysis of the Recovery of Historical Memory in Spain on the social network Twitter. *Culture and History Digital Journal*, 7(2).
- Crusells, M. (2000). *La Guerra Civil española: cine y propaganda*. Ariel.
- Crusells, M. (2006). *Cine y guerra civil española. Imágenes para la memoria*. JC.
- Díaz-Martín, M. (2015). *Las relaciones entre cine e historia: cultura y sociedad en el New Hollywood* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Eyerman, R. (2001). *Cultural Trauma Slavery and the formation of African American identity*.
- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *FilmHistoria*, 1(1), 3-12.
- Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Guichot-Reina, C. V. (2017). Interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la transición española (1975-1986). *Revista Iberoamericana de patrimonio histórico educativo*, 3(1), 70-96.
- Halbwachs, M. (2001). *La mémoire collective*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Un estudio psicológico del cine alemán*. Paidós.

- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine: otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- Makhortykh, M. (2020). Remediating the past: YouTube and Second World War memory in Ukraine and Russia. *Memory Studies*, 13(2), 146-161.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: the extensions of man*. McGraw-Hill.
- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Grupo Comunicar.
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44, 479-504.
- Ricoeur, P. (2006). Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*, 3, 20-29.
- Sedeño, A. M. (2011). Cine transnacional: nuevas formas de entender el cine en su dimensión globalizada. *El Ojo que Piensa*, 3, 1-10.
- Toshchenko, Z. (2010). Historical Consciousness and Historical Memory: An Analysis of the Current Situation. *Russian Social Science Review*, 52(3), 4-19.
- Valero, T. (2008). Cine e Historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia. En: Camarero, G. (ed.). *Congreso Internacional de Historia y Cine*. Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Vežjak, B. (2018). Radical hate speech: The fascination with Hitler and fascism on the Slovenian webosphere. *Solsko Polje*, 29(5), 133-151, 160-162, 169-170.
- Villegas, M. (1991). *Arte, cine y sociedad*. JC.
- Wagoner, B., Brescó, I. y Awad, S. H. (2019). *Remembering as a Cultural Process*. Springer International Publishing.



## Desarrollo curricular y libros de texto

ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

VIRGINIA GÁMEZ CERUELO

Profesora de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

FERIDE DURNA

Doctora por la Universidad de Barcelona

El estudio de los libros de texto es un campo de investigación consolidado en el cual convergen diversas disciplinas (Fuchs y Henne, 2018), que abordan temas como los contenidos y sus discursos, y el análisis del paratexto. En este contexto, el presente capítulo expone cuestiones que giran alrededor de estos dos ejes. Primeramente, Isidora Sáez-Rosenkranz defiende la investigación de las actividades didácticas desde el punto de vista de la investigación. En segundo lugar, Virginia Gámez Ceruelo aborda el uso de la imagen en los libros de texto en su calidad de fuente documental gráfica. Finalmente, Feride Durna presenta algunos resultados sobre el análisis de las minorías en los libros de texto.

### Más allá de los contenidos en los libros de texto

Los libros de texto son parte de la materialidad de la educación formal y una de las ayudas educativas más difundidas en las aulas (López Rodríguez, 2020). Los principales enfoques de investigación para estos materiales se han centrado en el abordaje de las narrativas del texto y en menor medida en el análisis del paratexto, como el uso de recursos complementarios y actividades. A la luz de los resultados de investigaciones realizadas con el Dr. Joaquín Prats, planteamos aquí algunas cuestiones vincu-

ladas al análisis de las actividades didácticas, desarrollando, en primer lugar, aspectos a considerar para su estudio y, luego, una síntesis de posibles aspectos de investigación.

Es importante considerar que los libros de texto están relacionados con el currículo (Fuchs y Henne, 2018); pero, a diferencia de este, articulan narrativas estáticas y predigeridas que cobran dinamismo mediante la acción docente. En este sentido, se ha de considerar que los libros de texto representan lo que la autoría y las editoriales interpretan del currículo y lo que desde allí se asume que deben ser los contenidos de enseñanza. Esto es especialmente importante en lugares donde no existe una política pública de libros de texto. En aquellos con una política nacional de libros de texto, la delimitación de contenidos y enfoque didáctico está mediado por el Estado.

A la vez, se ha de considerar que el libro de texto es una propuesta de trabajo. Así, a menos que se desarrollen estudios de campo sobre su uso, se los puede considerar dispositivos unidireccionales y, por lo tanto, su investigación se tiene que abordar desde el punto de vista del emisor del mensaje.

Si consideramos que el aprendizaje es la generación de nuevas estructuras cognitivas, este solo puede conseguirse mediante la acción. Esto significa procesar de alguna manera la información y hacerla significativa (Royal Society, 2011). También significa que los estudiantes pueden aplicar y hacer algo con ese nuevo conocimiento. De esta manera, las actividades de los libros de texto son el lugar idóneo donde podemos ver los aprendizajes promovidos en estos materiales.

De esta manera, analizar las actividades de los libros de texto no solo permite comprender discursos sobre diversos temas, sino que posibilita indagar sobre cómo se propone que el estudiante construya ese conocimiento. Así, el análisis de actividades es una forma plausible de acercarse a las propuestas formativas y a la dimensión didáctica de los libros de texto.

Algunas cuestiones que se pueden conseguir mediante el análisis de actividades son las siguientes:

- *Narrativas*: las actividades didácticas de los libros de texto siempre van asociadas a unos determinados contenidos que pueden ser explorados desde la investigación, detectando los énfasis propuestos para el aprendizaje.

- *Aproximaciones metodológicas*: su análisis permite identificar la firma en la cual se construye el conocimiento, el papel del estudiante, las habilidades promovidas, entre otras cuestiones.
- *Perspectiva didáctica*: en el caso de la Historia, lo son las asociadas al pensamiento histórico. El análisis de las actividades permite develar cuáles de estos aprendizajes se promueven.
- *La relación texto-paratexto*: las actividades del libro de texto no son secciones aisladas. Están en relación permanente con el contenido explicado (texto) y también a veces con otros paratextos (imágenes, gráficos, documentos, etc.). El análisis de las tareas de los libros de texto permite explorar las relaciones entre estos elementos, comprender la función de cada uno de ellos y, en consecuencia, los distintos recursos que el material propone para promover aprendizajes.
- *La progresión del aprendizaje*: los libros de texto presentan una secuencia de contenidos que guían el proceso de enseñanza a lo largo de las etapas educativas y dentro de un ciclo escolar, y su análisis permite indagar en esta progresión.

En consecuencia, los libros de texto ofrecen un abanico amplio de cuestiones que pueden ser abordados para comprender los fenómenos educativos, más allá de entender cómo se producen las narrativas en su contenido.

## La imagen en los libros de texto

La relación con la imagen en el estudio de la historia siempre ha sido compleja, debido, principalmente, a la subjetividad que las imágenes generan en su lectura, apreciación y análisis. Pese a esta situación, los libros de texto de Historia, o de materias genéricas denominadas *ciencias sociales* y similares, cada vez incluyen más imágenes en sus propuestas editoriales. Esto implica que la manualística debe enfrentarse también al libro de texto como un producto visual y, por consiguiente, desde un estudio más complejo de la imagen. En relación con lo abordado por la compañera Isidora Sáez-Rosenkranz, las imágenes están, de igual modo que las tareas, totalmente vinculadas a las narrativas, las aproximaciones metodológicas, la perspectiva didáctica, la relación texto-paratexto y la progresión del aprendizaje. Sin embargo, en el caso de las

imágenes, cada uno de estos niveles de análisis está ligado con un uso estereotipado de la imagen en los libros de texto: la función ilustrativa es todavía la principal barrera a la que los libros de texto se enfrentan para sacar todo su potencial (Gámez, 2016).

Plantearse la relevancia de la imagen en el siglo XXI parece un tema superado. Es común pensar que la sociedad actual, debido al uso de las redes sociales, de cámaras en dispositivos móviles, del consumo masivo de series y películas, etc., es totalmente consciente de la importancia de las imágenes y, además, puede realizar una comprensión crítica de la imagen. Con todo, el análisis de los libros de texto nos ayuda a comprobar que queda mucho trabajo por hacer y, al mismo tiempo, nos muestra que los manuales de historia y/o ciencias sociales tienen mucho potencial para ayudar a cambiar esta situación.

Podríamos destacar que uno de los principales motivos de la complejidad del uso de la imagen en aula es su tremenda versatilidad y multifuncionalidad. De hecho, cada vez son más las disciplinas que se acogen a la imagen como su principal foco de estudio y recogida de datos. Pero pensemos por un momento en la versatilidad que posee la imagen de un mapa en un libro de texto, la iconicidad que algunas imágenes mantienen a lo largo del tiempo para definir procesos históricos, o los estereotipos inmersos en las imágenes que nos acompañan en redes sociales y anuncios publicitarios y que son trasladados a los textos escolares. La complejidad intrínseca en la naturaleza de las imágenes no desaparece, aunque los libros de texto trabajen de manera destacada su función ilustrativa, dando más importancia al texto escrito que a la capacidad comunicadora y de creación de conocimiento de la imagen.

Lejos de intentar abordar de una manera simplista e inocente toda la complejidad que esto conlleva, la manualística nos está ofreciendo la posibilidad de trabajar la imagen desde las propias características que el método histórico ha establecido. Es necesario entender cómo la didáctica de la imagen afecta y caracteriza el uso de la imagen en nuestra área de conocimiento. Debemos ser conscientes de ello y trabajar la imagen desde su potencial como fuente documental gráfica. El método del historiador nos ayuda a aproximarnos a las imágenes y, en nuestro contexto, el peligro de la subjetividad no debe ser ya un problema. El giro narrativo y estético nos ayuda a potenciar el trabajo con imágenes en nuestra área. Así, la imagen entendida como fuente docu-

mental gráfica invita a un pensamiento complejo necesario para los procesos de alfabetización actuales, ya que, en el siglo XXI, las competencias de alfabetización no pasan solo por los procesos de lectoescritura. La alfabetización multimodal tiene en nuestros días la misma importancia en la formación de sujetos. Estos procesos de lectura de imagen se deben desarrollar desde todas las áreas del currículo escolar, igual que los procesos de lectoescritura participan en cada una de ellas. Para ello, el desarrollo de esta línea de investigación en la manualística nos está ayudando en gran medida a aportar desde la didáctica de las ciencias sociales, cómo las imágenes pueden conducir al pensamiento crítico que caracteriza la didáctica de las ciencias sociales.

## Las «minorías» en los libros de texto de Alemania, España y Turquía

La cuestión de cómo construir una cultura de paz que promueva respeto y tolerancia que niegue estereotipaciones o xenofobia ha sido una de las tareas más importantes de la educación histórica, después de las dos guerras mundiales suscitadas por los nacionalismos. Los libros de texto han resultado una herramienta crucial en relación con la democratización de los países europeos. Con todo, el gran reto fue crear una identificación con Europa, pero sin diferenciación de la identificación territorial de los Estados nación (Pingel, 1999; Kühberger, 2012; Prats, 2001).

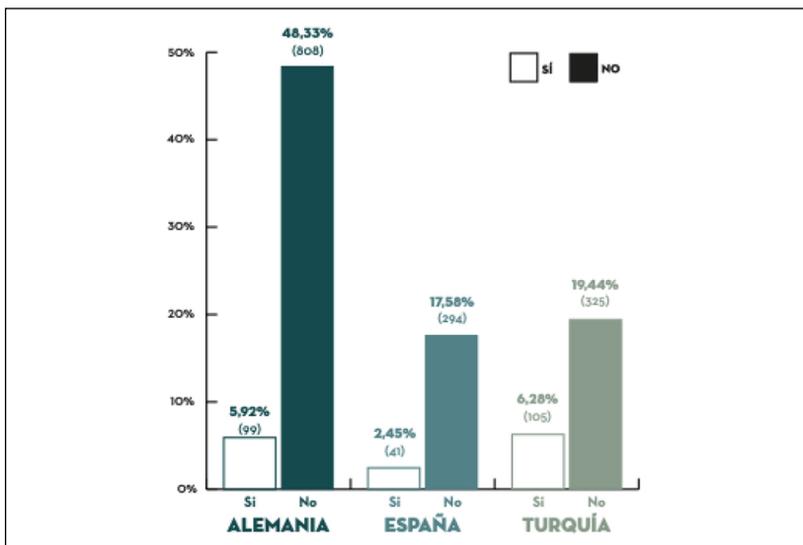
Así, una de las tareas pendientes en el área de la investigación de los libros de texto ha sido eliminar los contenidos que propiciaban prejuicio o intolerancia contra otros pueblos. No obstante, tal como señala Kymlicka (1996), las investigaciones se centraron en minorías particulares, en concreto, en el pueblo judío. Se intentó englobar los derechos y protección de minorías debajo del amparo de los derechos humanos, en vez de respetar la necesidad de cada comunidad minoritaria en un Estado nación (Kymlicka, 1996). Así, solo en las últimas dos décadas han surgido estudios sobre otras minorías, como los musulmanes, el pueblo gitano o la migración (Mayoral, Molina y Samper, 2012; Cajani, 2008).

En este orden de ideas, la tesis doctoral *Análisis comparado de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de historia de Ale-*

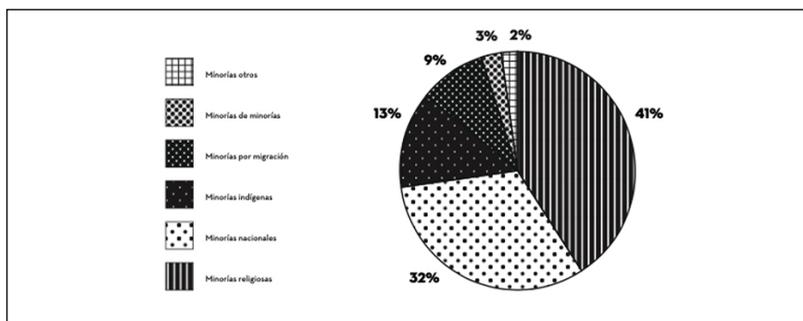
*mania, España y Turquía*, inspirada y guiada por el investigador principal del grupo DHIGECS, el Dr. Joaquín Prats Cuevas, tiene por objetivo contribuir a este propósito. Se propició un estudio comparativo de los tres países europeos: Alemania, España y Turquía que tomó como antecedente estudios previos en libros de texto (Prats, 2001; Bellatti, 2018; Sáez-Rosenkranz, 2016).

El enfoque en esta investigación ha sido analizar las representaciones de minorías, por un lado, en relación con la historia nacional, y, por otro, con la historia de Europa. Para ello, se seleccionó de cada país la editorial más divulgada y en uso reciente (2013-2016), concretamente para alumnado entre 12 y 16 años, que permitió comparar el contenido histórico entre los siglos XVI-XXI. De tal manera, se han recopilado 1678 datos de ocho libros de texto, sobre los cuales se ha realizado un análisis espacial geográfico-temporal, pudiendo observar la dedicación espacial de la historia de Europa y el dedicado a las minorías.

Los resultados demuestran que la presencia espacial de Europa y de la historia nacional es alta en los libros de texto, pero la visibilidad de minorías es escasa en su totalidad (15%). De hecho, no existe una presencia de minorías en los espacios nacio-



**Figura 1.** Ausencia-frecuencia de variable «minorías» en el contenido durante los siglos XVI-XXI (Alemania/España/Turquía). Frecuencia y porcentaje. Fuente: elaboración propia.



**Figura 2.** Distribución de subvariable «minorías» en el contenido conjunto (siglos XVI-XXI). Porcentaje. Fuente: elaboración propia.

nales y europeos; tampoco se desarrolla la composición cultural y religiosa de cada país. En todos los libros analizados se transmite una imagen estereotipada, fragmentada y, en el caso de los libros turcos, hasta hostil contra las minorías nacionales, más que las religiosas. Así, en los manuales, las minorías cumplen una cierta función de «otredad», una amenaza de bienestar occidental, racial, cultural o política.

Estas representaciones negativas de minorías no solo dificultan la inserción de culturas no nacionales en los manuales, sino que incluso mitigan las biidentidades y el propósito principal de una educación para la paz en Europa. Más bien, en los manuales se transmite un mundo dividido en naciones, donde existen «muros invisibles», un Europa cultural y religiosamente uniforme.

Así, los resultados de esta tesis doctoral señalan la necesidad de indagar en el tema de las minorías en el ámbito de Didáctica de Historia, para poder encontrar vías de mejoras, respetando la propia conciencia y composición multicultural de cada pueblo en los Estados nación existentes, puesto que los problemas actuales a los que se enfrentan los jóvenes solo se podrán resolver en un mundo global y conjunto, más que en uno dividido.

## Referencias bibliográficas

Bellatti, I. (2018). *La comprensión de la Historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Barcelona.

- Cajani, L. (ed.) (2008). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Informe de la Fundación ATMAN.
- Fuchs, E. y Henne, K. (2018). History of Textbook Research. En: E. Fuchs y A. Bock (eds.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25-56). Palgrave Macmillan.
- Gámez Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Barcelona.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismo y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Memoria Academia. Clío y Asociados*, 14, 9-33.
- López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei*, 14(2), 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- Mayoral Arqué, D., Molina Luque, F. y Samper Rasero, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación*, 357, 157-279.
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* [2.ª edición revisada y actualizada]. Unesco. Georg-Eckert-Institut.
- Prats, J. (dir.) (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimiento y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Fundación "La Caixa".
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Royal Society (2011). *Neuroscience: Implications for education and lifelong learning*. Royal Society.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de historia, geografía y ciencias sociales de educación básica en Chile* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. (1997). Historias y racismo. En: D. Mumby (comp.). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Amarrortu.

# Aprendizajes de los conocimientos históricos y su socialización

ILARIA BELLATTI

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

JUDIT SABIDO-CODINA

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Vic-UCC

JOSUÉ MOLINA NEIRA

Profesor de instituto de educación secundaria

En este capítulo se presentan tres líneas de investigación que añaden las que Prats (2003) consideraba investigaciones sobre las concepciones de los aprendizajes históricos y sociales de alumnos tanto en la formación básica, educación primaria y secundaria como en el estudio profesionalizador docente. Para ello, la percepción y la comprensión de los conocimientos constituyen una unidad de análisis para investigar sobre el pensamiento, las actitudes, las capacidades y los procesos de significación y representación de contenidos históricos. En la primera aportación de este capítulo se presenta el concepto de *significación histórica* como un nuevo reto problematizador de la didáctica de la historia, en la cual se invita a la cultura histórica a hacer su ingreso en las aulas, para articular pluralidad de narrativas sobre el pasado, en las cuales intervienen tanto los conocimientos estructurales y formales de la educación histórica como aspectos de carácter más personales e informales. En el segundo texto se indica el proceso que permite operativizar el aprendizaje del tiempo en infantes y adolescentes poniendo la base de una didáctica de la

temporalidad que reunifica los aprendizajes de primer y segundo orden. Finalmente, la tercera aportación explora la socialización de los conocimientos históricos y su innegable relación con la ideología, fundamental para una didáctica democrática en la consolidación de valores identitarios compartidos.

## La significación histórica y los procesos de construcción de la narrativa histórica

La transposición didáctica del método histórico ha permitido desglosar en diferentes pasos o fases el quehacer de la historia, promoviendo, así, su aplicación en las aulas de la educación básica y postobligatoria. El aspecto o característica procedimental y metodológico de la didáctica de la historia, introducida en España durante la transición democrática por las acciones pioneras de Joaquín Prats y de su equipo docente, ha provocado un giro revolucionario en la manera de entender la disciplina en términos escolares. Las acciones de Germanía 75, Historia 13-16 (Sallés, 2011), así como la investigación del grupo DHIGECS, la edición de decenas de manuales escolares, junto con la creación y experimentación de material didáctico dirigido a la enseñanza y a la formación inicial docente, han permitido democratizar la enseñanza de la historia y abrir un nuevo camino que defiende, desde entonces, la accesibilidad de la historia sin perder su rigor.

Sin embargo, no se ha tratado solo de un paso importante de carácter procedimental y técnico. Se ha hecho hincapié en cómo enseñar, y se ha tratado, también, el qué y por qué enseñar historia, procurando un giro hacia la historia social y cultural, y acercando una disciplina con características de erudición y de complejidades académicas, a la esfera educativa de aula. De esta forma, se han ido haciendo converger los contenidos de la historia a los grandes temas de la ciudadanía democrática: la memoria, el patrimonio, el tratamiento de los conflictos, la participación política, el pensamiento crítico y la posverdad, la alfabetización mediática, los procesos identitarios, los movimientos sociales, la inclusividad, el humanismo, el género.

Por tanto, el enfoque de los contenidos sociales y culturales que ha ido promocionado Prats, unido a la promoción de la di-

dáctica de la historia como método, han suscitado e inspirado nuevas líneas de investigación y nuevas propuestas didácticas en el aula. Entre ellas, y sobre las cuales se inserta la presente contribución, entrarían las investigaciones sobre la significación histórica y la construcción narrativa del saber histórico desde un enfoque social y crítico (Ortuño, Bellatti y Epstein, 2020).

Los procesos de enseñanza de la historia pasan, también, por algunos de carácter metacognitivos, que permiten no solo aplicar en el aula el método histórico, desde la búsqueda, clasificación, análisis, contrastación e interpretación de la fuentes históricas o informacionales, sino también problematizar la selección y el enfoque de los contenidos históricos. El proceso conocido como *significación histórica*, que deriva de un postulado constructivista de la enseñanza de la historia, pasa, inevitablemente, por una fase deconstructiva, en la que se invita al alumnado a posicionarse o, mejor dicho, a medir sus creencias desde el rigor histórico y a través de una dialéctica mayéutica (Prats y Santacana, 2011). A esto nos referimos cuando hablamos de *problematizar el pasado*.

En este proceso, la narrativa hegemónica viene a diseccionarse, fragmentarse, contradecirse y multiplicarse en otras narrativas posibles, basadas en otras evidencias u opiniones. De igual forma, es posible hacer de la historia una ocasión para analizar y poner en cuestión las propias falsas creencias asumidas de forma primordialista, que se pueden convertir en prejuicios y estereotipos, cuando no se ofrece la posibilidad de excavar en sus orígenes y su validez. Solo cuando se estimula un proceso de significación histórica que parte de la problematización de los mismos contenidos a estudiar, se procura cierta acción reflexiva en el aula. Sobre todo, cuando el docente busca la fórmula para relacionar estos contenidos con la vida de los mismos estudiantes.

La Historia es una materia que permite hablar de nosotros: de tradiciones, de lealtad, de sobrevivencia, de ideologías o creencias, pero también de convenciones, ya que nos invita, en el proceso de concienciación social e histórica, a conocernos mejor individual y colectivamente.

Significar no es solo una técnica. Pone de manifiesto toda una serie de valores, normas, ética y moralidad, emociones, sentimientos que también ha de ser puesta en tela de juicio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿de dónde

vienen mis creencias?, ¿en qué se fundamentan?, ¿puedo confiar en ellas?

Significar la historia no significa solo buscar temas de historia reciente, como pueden ser los de la memoria, o materializar el pasado a través del uso de objetos patrimoniales, la aplicación de la juegos, simulacros o emulaciones de dinámicas sociales, o reconstrucciones dramatizadas; es decir, no se trata solo de buscar un método o un contenido significativo o de interés, sino de problematizar este contenido de interés y excavar sus razones.

Conocer los procesos de significación histórica de un profesional permite pensar la relación entre creencia, ideología, perspectiva histórica y perspectiva historiográfica, para entender que la Historia es nuestra historia y está conectada en una red neurálgica de miles de otras historias. Las clases de historia son el lugar más adecuado para ejercitar la ciudadanía, para adquirir conciencia sobre nuestros privilegios y opresiones, desde un rigor disciplinar.

## El aprendizaje del tiempo en la educación obligatoria

Enseñar didáctica de la historia implica enseñar el tiempo y sus categorías temporales. El *tiempo* es un concepto ya complejo de por sí y de difícil conceptualización. Si analizamos las diversas investigaciones hasta el día de hoy, observamos como confluyen tres percepciones temporales: *Aión*, *Kronos* y *Kairós* (Antich, 2017; Miralles y Gómez, 2016; Van Norden, 2015).

Como se expone en Sabido-Codina (2021), *Aión* representa la temporalidad sensorial, la cual escapa de unos límites claros y precisos; es una concepción del tiempo-vida muy desarrollada en nuestra infancia, de los 0 a 3 años. *Kairós* es el tiempo *fugit*, el *carpe diem* del átimo y momentos únicos de la vida. Pero también es el significado que le damos a este momento, de modo que *Kairós* es uno de los nombres clásicos que se da a la historia como experiencia de vida. La legislación educativa (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020) contrarresta esa temporalidad sensorial y más personal con la introducción progresiva de *Kronos*, el tiempo cronológico, un tiempo que se introduce a los 3 años y que se

sigue trabajando hasta la adultez. Este tiempo cronológico marca estos límites del espacio temporal y ayudan al niño a comprender la sociedad en que vive.

Es en ese periodo cuando las diversas categorías temporales aparecen en la didáctica de los maestros. Progresivamente, se enseña a los niños habilidades en datación, sucesión, periodización, cambio, continuidad, permanencia, secuenciación, simultaneidad, causalidad y duración.

Así pues, estas categorías temporales son trabajadas ya desde edades muy tempranas. Y es hacia los 10 años cuando empieza a introducirse un nuevo concepto de *tiempo*. Un tiempo que posee de temporalidad aiónica y cronológica a la vez, y que está marcado por los acontecimientos históricos pasados. El tiempo histórico es una percepción de la temporalidad compleja que empieza enseñarse a los 12 años, hasta la finalización de la escolarización obligatorio y postobligatoria.

A lo largo de todo el periodo escolar, se ha introducido a los estudiantes en tres percepciones del tiempo caracterizadas por diversas categorías temporales. Un proceso de enseñanza y aprendizaje muy progresivo e influenciado por las teorías cognitivas.

Así, según la legislación educativa de la comunidad autónoma de Cataluña, los estudiantes, al finalizar su escolarización, han de tener un dominio adecuado de las distintas categorías temporales. No obstante, la tesis doctoral realizada por Sabido-Codina (2021) y dirigida por el Dr. Prats y la Dra. Fuentes, con una muestra de 213 estudiantes (154 cursaban 4.º de la ESO y 59 cursaban 2.º de bachillerato) obtuvo unos resultados que difieren de las directrices legislativas y de los resultados de los estudios de libros de texto, ya que muestran unos niveles de rendimiento bajos, a excepción de la periodización (Sabido-Codina, Bellatti y Fuentes, 2022). Asimismo, la investigación, en consonancia con Pinto y Pagès (2020), manifiesta la residual percepción temporal del tiempo histórico que tienen los estudiantes versus la percepción temporal del tiempo cronológico y del tiempo aiónico.

Estos resultados abren un nuevo campo dentro de la línea de investigación orientada al tiempo histórico: el estudio sobre los aprendizajes de los conocimientos históricos sociales, niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización e incorporación (Prats, 2003). Un aspecto que reafirma que la di-

dáctica de las Ciencias Sociales sigue siendo un área en desarrollo (Prats, 2003; Miralles *et al.*, 2011; Prats y Valls, 2011; Curiel-Marín y Fernández, 2015) y que, como exponen Miralles *et al.* (2011), apenas cuenta con un cuarto de siglo.

El estudio del tiempo y sus estructuras u operadores temporales en su planteamiento didáctico es un campo aún por descubrir, ya que, como afirma Santiesteban (2017), existe un vacío que dificulta el aprendizaje de la historia, la temporalidad. Susodicha todavía no forma parte de la enseñanza de la historia y, como consecuencia, es más frecuente que los estudiantes adquieran la noción de *temporalidad* fuera del ámbito educativo formal (Pagès, 1989, citado en Santiesteban, 2017).

## Ideología y enseñanza de las Ciencias Sociales: un binomio inseparable

No es posible hacer ciencia social desde una perspectiva objetiva, ya que quienes investigan son sujetos con marcos culturales, sociales e ideológicos determinados. A nivel práctico, sabemos que no avanzar en la generación de conocimiento, anclándonos en esta premisa posmoderna, resulta absolutamente pernicioso para la ciencia y la sociedad en general. Para superarla, es necesario explicitar desde los inicios de la investigación o de la práctica académica los sesgos ideológicos que la enmarcan, porque estos pueden condicionar el resultado de los análisis y sus conclusiones. Por tanto, resulta imprescindible que quien se dedique a la investigación básica o aplicada sea sincero con sus intereses y objetivos, tanto consigo mismo como para con el resto. En definitiva, esto implica significarse ideológicamente. Y, para ello, se hace evidente la necesidad de definir adecuadamente *ideología*, un concepto útil y denostado por igual, hasta el punto de que en la esfera política se utiliza como arma arrojadiza, aunque siempre sea operando al amparo de ideologías claramente identificables.

*Grosso modo*, siguiendo la propuesta de Van Dijk (1999), podría definirse la *ideología* como un conjunto de ideas asociadas a sentimientos de pertenencia, actividades, objetivos, valores y normas, que pueden y suelen ser compartidos por diferentes personas, creando una identidad grupal, que define y posiciona al

grupo, tanto en el contexto social como ante otros colectivos sociales, dados los recursos disponibles por parte del grupo.

Considerando todo lo anterior, una de las preguntas a realizar en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la siguiente: ¿es posible enseñar sin un sesgo ideológico? La respuesta es clara: la selección de contenidos, la metodología que se lleva a cabo, el lenguaje que se utiliza en las clases e incluso la actitud que tiene el profesorado tienen un impacto directo en el alumnado, en sus ideas, sus creencias, valores y actitudes (Prats, 2011). Como ya se ha comentado, estos elementos son constituyentes de ideologías y la enseñanza formal, organizada y vehiculada por currículums educativos diseñados por Gobiernos y Estados, opera de esta manera sobre las masas de población, creando identidades de grupo (Apple, 2004; Prats, 2017).

Ahora bien, siendo conscientes de que el binomio entre enseñanza de las Ciencias Sociales e ideología es inseparable, la siguiente cuestión a resolver es el *qué* y el *cómo* enseñar Ciencias Sociales en Estados democráticos de manera coherente con los valores que estos defienden. Cabe remarcar que tales estados defienden a través de sus constituciones valores superiores tales como el de *libertad*, la *igualdad*, la *justicia* y el *pluralismo político*. Si no es posible alejarse de la ideología a la hora de enseñar ciencias sociales, ¿cómo elegir contenidos y educar la conciencia colectiva de los ciudadanos desde una perspectiva democrática?

Para poder responder a esta pregunta, cabe considerar que la democracia no es solo un sistema de gobierno, sino todo un sistema social que requiere de una ciudadanía con ideologías, es decir, creencias, valores, actitudes e intereses grupales, capaces de sustentarlo desde la diversidad de perspectivas. Al fin y al cabo, las ideologías y los grupos se constituyen recíprocamente: ningún grupo puede existir socialmente y actuar sin una identidad de grupo y sin creencias ideológicas compartidas por sus miembros (Dijk, 1999). En este sentido, para que los sistemas democráticos funcionen requieren de una ciudadanía crítica, capaz de comprender que no existen verdades acabadas e inmutables, sino realidades cambiantes que necesitan la indagación y elaboración de juicios racionales, así como el diálogo, el consenso y el intercambio de perspectivas, donde todas tienen cabida, siempre y cuando se argumenten, estén bien fundamentadas y respeten los valores superiores de las democracias.

La obra de Joaquín Prats da respuesta a estas cuestiones en el plano teórico y práctico de manera coherente. Prats siempre ha defendido la necesidad de que la enseñanza de la Historia (extrapolable al resto de las Ciencias Sociales) se vehicule a partir de la reproducción del método científico en las aulas. Esta perspectiva plantea que aprender historia no ha de ser una mera memorización de datos curiosos, sino una simulación del trabajo del historiador a través de la aplicación en el aula del método científico propio de la historia y de otras ciencias sociales, es decir, de la formulación de hipótesis, de la búsqueda y análisis de fuentes de información, de la contrastación de datos, de la discusión entre pares y de la comprensión; en suma, que la historia no es una verdad acabada, sino una ciencia en construcción que así debe llevarse al aula.

## Referencias bibliográficas

- Antich, X. (2017). Les traces del Temps: l'experiència, la memoria, els fantasmes. En: Antich, X., Comellas, M. J., Del Pozo, J. M. y Subirats, M. *Les dimensions del Temps*. Fundació Collserola.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Curiel, E. y Fernández, A. (2015). Problemática de la investigación con tesis doctorales en didáctica de las ciencias sociales: una clarificación conceptual y de contenidos. En: Aidipe (ed.). *Investigar con y para la sociedad*. Bubok.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Miralles, P y Gómez, C. (2016). Sin «cronos» ni «kairós», el tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de educación secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 15, 15-26.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Pinto, D. C. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados*, 30, 90.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*, 9, 1-25.

- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: P. Sanz, J. M. Molero, y D. Rodríguez. (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Milenio.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En: J. Prats (coord.). *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). *La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*.
- Sabido-Codina, J. (2021). *El tiempo como núcleo base de la construcción conceptual del pensamiento histórico* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Sabido-Codina, J., Bellatti, I. y Fuentes, C. (2022). El aprendizaje del tiempo en estudiantes de Educación Secundaria: resultados de rendimiento máximo. *Revista Fuentes*, 24(1), 1-14.
- Sallés, N. (2011). *Classes d'història que passen a la història*. Pagès.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Book Whole - Gedisa.
- Van Norden, J. (2014). *Geschichte ist Zeit*. Lit Verlag.



# Entrando en el aula: procesos de experimentación y evaluación de materiales didácticos

DANIEL HURTADO TORRES  
Profesor de la Universidad de Barcelona

ELVIRA BARRIGA-UBED  
Profesora de la Universidad de Barcelona

RODRIGO SALAZAR JIMÉNEZ  
Profesor de la Universidad del Bío-Bío

El presente capítulo ilustra, a través de ejemplos concretos, la importancia capital de llevar a cabo la experimentación y evaluación de materiales didácticos directamente en el entorno de aula. La primera parte gira alrededor de procesos de gamificación de los contenidos educativos. La siguiente aportación se centra en una actividad orientada a la formación sobre el sistema democrático parlamentario. La parte final presenta las propuestas elaboradas por el grupo Historia 13-16.

## El reto de gamificar las aulas de Ciencias Sociales

En lo que se refiere a concebir y diseñar materiales didácticos, cabe atender a dos cuestiones fundamentales: por un lado, es necesario que estos materiales sean innovadores, que aporten algo diferente a lo que ya existía; por otro, deben diseñarse teniendo en cuenta las necesidades específicas del público al que van dirigidas, en este caso, el alumnado.

Cada generación posee unos referentes culturales y unos intereses propios y diferentes de los de las demás. La forma de acceder a la información, de asimilarla, de compartirla o de relacionarse cambia con los tiempos (Massa, 2018), y ese cambio ha sido especialmente acentuado en las últimas décadas, debido a la entrada de lo que se ha convenido en llamar *era de la información*. En este contexto, en el ámbito creativo cobra cada vez más protagonismo un tipo de diseño que pone el foco sobre la experiencia del usuario (*user experience* o UX). De acuerdo con Don Norman, refiriéndose al diseño de experiencia de usuario, no basta con fabricar productos que funcionen, que sean entendibles y usables: también necesitamos fabricar alegría y emoción, placer y diversión, y, sí, belleza en la vida de las personas (Norman, 2004). Se buscan interacciones que sean evocadoras y estimulantes, que sean capaces de proveer buenas experiencias a los usuarios a la vez que satisfacen sus necesidades (Sharp *et al.*, 2019). En este sentido, es fundamental tomar como punto de partida el contexto concreto del usuario, del alumnado en el caso de la Didáctica, especialmente el que ocurre fuera de las aulas: sus referentes, sus intereses, sus hábitos de ocio, sus motivaciones.

Una de las estrategias que se ha encontrado para acercarse a esos referentes culturales y motivacionales de los estudiantes de secundaria de la actualidad ha sido la adopción e incorporación de elementos lúdicos y propios de los videojuegos en diferentes ámbitos de la realidad cotidiana. Se trata de incorporar en esa experiencia del usuario elementos que le estimulan emocionalmente (Mora, 2013), con cuyo funcionamiento está familiarizado y que le otorgan una sensación de control sobre el ritmo y de recompensa inmediata a sus esfuerzos (Fuster, 2015). Lo vemos diariamente en aplicaciones dedicadas a aprender idiomas, a hacer ejercicio o a realizar compras.

Esta voluntad de concebir y producir materiales didácticos basados en el juego tiene antecedentes tempranos en el ámbito de las Ciencias Sociales. Ya en 1996, el Dr. Joaquín Prats (1996) impulsó una serie de materiales didácticos en el marco del programa *Sida. Saber ayuda*. Entre ellos había un videojuego para PC que, a través de una narrativa de ficción, ayudaba al alumnado a estar prevenido ante la posibilidad de adquirir el VIH. En la trayectoria de este investigador, al frente del grupo de investigación

DHIGECS, pueden encontrarse otros ejemplos de desarrollo de materiales didácticos innovadores en los que la presencia de los elementos de juego juega un papel definitorio.

En el año 2019, en el marco de un proyecto de I+D+i correspondiente al Programa Estatal de Investigación (EDU2015-65621-C3-3-R), se desarrollaron una serie de materiales didácticos para la formación ciudadana. Uno era *The Maze: nosotros y ellos* (Hurtado *et al.*, 2019), una unidad didáctica destinada a 4.º curso de ESO que abordaba los procesos que explican la construcción de los rasgos identitarios a través de una serie de mecánicas propias de los juegos de rol. Otro ejemplo puede hallarse en el juego de cartas *Turing* (Hurtado, 2020), que se sitúa en una ambientación de ciencia ficción donde, por medio de una mecánica de roles ocultos, se fomenta el debate sobre los derechos humanos y del concepto de *persona*. Más recientemente, y de nuevo al amparo de un proyecto de I+D+i (PID2019-107748RB-10), se ha desarrollado un juego de tablero sobre educación mediática. Sus mecánicas permiten a los participantes aprender las diferentes estrategias de desinformación utilizadas por personas y medios para influir en la opinión de los usuarios, así como a detectarlas y poder prevenirlas. En el campo de las nuevas tecnologías, en el seno del citado grupo de investigación y como parte de un proyecto de tesis doctoral, se ha desarrollado *Dentro de la fábrica VR*, un videojuego de realidad virtual para dispositivos móviles que permite trasladar al alumnado de educación secundaria a una fábrica textil de la Primera Revolución Industrial.

Estos y otros ejemplos, apoyados por la experimentación llevada a cabo y los resultados obtenidos, presentan la incorporación del juego y del componente lúdico como una estrategia que tener en cuenta en la Didáctica de las Ciencias Sociales de los años venideros. El camino abierto por las personas pioneras en este ámbito nos enseña que poner el foco en la experiencia y en las necesidades e intereses del alumnado será el gran reto en las aulas del futuro.

## La formación democrática parlamentaria en educación secundaria

La formación sociopolítica del estudiantado de secundaria es un tema relevante, sobre todo si estamos interesados en revertir la actual vertiente de descontento o distanciamiento para con las instituciones democráticas por parte de la ciudadanía más joven (Pirie y Worcester, 1998; Soler-i-Martí, 2017). Este comportamiento tiene un efecto directo y lógico en la baja participación de las elecciones, ya que la juventud opta por no ejercer su derecho al voto dentro del ámbito de la política tradicional. Desde la educación existen pocas iniciativas didácticas que trabajen esta preocupación, aunque deberíamos tener en consideración, según Obradović y Masten (2007), que la participación ciudadana se consolida adquiriéndose durante la adolescencia.

Desde el grupo de investigación DHIGECS, no únicamente se ha tenido interés en crear, experimentar y evaluar material didáctico para promover una competencia social y ciudadana crítica y activa (FBG 305901 EDU2015-65621-C3-3-R; EDU 2012 37909; 2012ACUP00185); también se ha estudiado la diversidad de iniciativas educativas desde dentro de las propias instituciones legislativas que tienen como objetivo acercar ciudadanía y Parlamento (Fox, 2011). Muestra de lo primero es el proyecto educativo *Aprenem a votar 2014: Eleccions al Parlament Europeu* (AaV2014), y ejemplo de lo segundo es el proyecto educativo *Fem una llei* (FunaLL), diseñado por los Servicios Educativos del Parlament de Catalunya.

Evaluar la capacidad formativa de los proyectos educativos es vital de cara a mejorar el aprendizaje significativo del estudiantado y promover una participación política activa de las jóvenes. En consecuencia, nace con la voluntad de llenar el vacío existente de materiales didácticos sociopolíticos que estimulen la participación del estudiantado de secundaria. De hecho, se parte de una doble premisa: disminuir el desconocimiento de la política ofreciendo conocimiento sobre el sistema político y potenciar experiencias educativas que generen participación, diálogo e indagación sobre el contexto político.

Los informes y resultados preliminares de las investigaciones realizadas por el grupo DHIGECS avalan el papel fundamental

que juega el profesorado en el momento de la implementación en el aula de un material didáctico innovador. Por ello, el profesorado participante, como personal experto en material educativo y en su aplicación en el aula, fue invitado a plantear sugerencias, propuestas y/o elementos de mejora durante todo el proceso didáctico con el proyecto AaV2014 (Barriga-Ubed *et al.*, 2017). Además, para promover el éxito de la aplicación diseñada, así como su agilidad en la implementación del aula, se intenta que la mitad de la plantilla docente participante haya formado parte de anteriores ediciones (AaV2014 y FunaLL).

Igualmente, se ha podido observar en las aulas de educación secundaria que al estudiantado hay que hacerlo sentir protagonista de su propio aprendizaje, partícipe del propio conocimiento, habilidades y valores (Prats y Wilson, 2013). Es más, Prats (2011) ya reflexionaba sobre la importancia de significar el conocimiento a partir de la multiplicidad de metodologías didácticas que estimulen que el estudiantado pueda comprender la realidad desde diferentes perspectivas. En la formación sociopolítica, esto pasa por explicar las reglas del juego político, teniendo en cuenta que no participar es una opción, pero que no sea una práctica que enmascare la falta de conocimiento (Delli Carpini y Keeter, 1996). Conocer las normas del juego, además, implica verse a sí mismo no únicamente como objeto pasivo (ir a votar, manifestarse, resolver preguntas...), sino como un sujeto activo (poder ser votado, organizar una manifestación, formular preguntas...). Otra de las opciones es practicar la participación mediante la simulación didáctica. La actividad educativa con mayor valoración positiva por parte de profesorado y alumnado resultó ser el simulacro de votación para la elección de los representantes del Parlamento Europeo (AaV2014) o la votación para la aprobación del proyecto de ley en el Parlament de Catalunya (FunaLL). Este hecho, la práctica de ejercer el derecho a voto como un hábito (Campbell, 2006; Franklin, 2004), consolida la necesidad de los proyectos que apuestan por el aprendizaje activo en educación política, así como de las simulaciones electorales o parlamentarias.

## El aula como laboratorio de investigación histórica y social

La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HyGCs) y su didáctica fue adquiriendo relevancia en el ámbito iberoamericano a partir de diversas investigaciones e intervenciones didácticas. Uno de los puntos de inflexión en el área fue el The Schools Council Project History 13-16, que promovió el razonamiento histórico a través del aprendizaje por descubrimiento (Salles, 2011).

Esta experiencia llegó a España con el grupo Historia 13-16, que instaló en las aulas propuestas didácticas centradas en la investigación de los hechos y situaciones, utilizando las evidencias o fuentes de información, desarrollando en el alumnado conceptos de cambio, empatía y significación histórica. En este contexto destaca el trabajo realizado por un grupo de profesores y profesoras, como el «Taller de Historia. Proyecto curricular de ciencias sociales», del Dr. Joaquín Prats, que constaba de 11 títulos agrupados en 5 unidades de base y 3 complementarias:

**Tabla 1.** Propuestas Historia 13-16.

Unidades	Títulos
I. <i>¿Qué es la Historia?</i>	1. Los hombres en el tiempo
II. <i>Trabajo de detective</i>	1. La extraña muerte de Luis Puig 2. El secreto de la momia de Víc. 3. El misterio del Cerro de la Cruz
III. <i>Analizar las pruebas</i>	1. Cómo conocemos el Imperio de Augusto 2. Cómo conocemos a los artesanos
IV. <i>Problemas de las pruebas</i>	1. El caso de Juana I de Castilla
V. <i>Hacer preguntas</i>	1. El motivo de los descubrimientos geográficos
<i>Unidades complementarias</i>	1. Interrogando mundos sepultados 2. De la aldea al imperio 3. En Europa hace 800 años...

Fuente: elaboración propia, a partir de Guía del profesor, hacer historia, primera fase de investigación (1981).

Con las propuestas del grupo Historia 13-16 se evidenció que el profesorado de HyGCs debe construir propuestas didácticas que motiven al alumnado a analizar la evidencia histórica, evaluarla y, luego, demostrar su comprensión, como sostienen Prats y Santacana (2011):

La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. (p. 31)

El paradigma tradicional con que se observa y entiende el aula apunta a que solo se puede experimentar en laboratorio con las materias denominadas *científicas* (ciencias puras), Química, Física o Biología (Santacana, 2005). No obstante, los conocimientos adquiridos sobre la implementación y evaluación de prototipos didácticos y las diversas publicaciones sobre el tema han dado una base sólida al grupo de investigación e innovación DHIGECS, dirigido por el Dr. Joaquín Prats, sobre la didáctica de las ciencias sociales, permitiendo romper con este estigma (Prats y Wilson, 2013; Salazar-Jiménez, Orellana-Fonseca, Muñoz-Labraña y Bellatti, 2017; Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed y Ametller, 2015; Barriga-Ubed, Wilson-Daily y Prats-Cuevas, 2017).

La asignatura de HyGCs siempre ha sido encasillada dentro de las disciplinas que basan el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria. El trabajo realizado por el grupo investigación DHIGECS ha consistido en crear e implementar propuestas didácticas que insten al alumnado imitar el trabajo realizado por los investigadores del área de las ciencias sociales y por los historiadores (tabla 2).

Sin duda, el Dr. Joaquín Prats, a través de los grupos Historia 13-16 y DHIGECS, ha contribuido al desarrollo de la didáctica de la historia y ciencias sociales en el ámbito iberoamericano, impulsando cambios en los currículos nacionales mediante la incorporación del desarrollo de habilidades procedimentales, con la finalidad de transformar el aula en un laboratorio de análisis

**Tabla 2.** Propuestas didácticas DHIGECS.

Propuestas	Descripción
<i>Mujeres y Revolución Industrial</i>	Esta unidad didáctica acerca la primera Revolución Industrial desde una perspectiva de género a los estudiantes de 4.º de enseñanza secundaria. Partiendo del análisis de fuentes y de la búsqueda histórica, el estudiante se plantea preguntas iniciales que debe resolver emulando el trabajo del historiador.
<i>Atenas del origen de la democracia</i>	Esta propuesta está pensada para ser aplicada en los primeros cursos de la educación secundaria e ilustra sobre las diferentes formas de participación social ciudadana, realizando un viaje que se inicia en la democracia ateniense y finaliza en nuestro sistema representativo actual.
<i>Los amores de mi vida</i>	Se propone como una secuencia didáctica transversal e interdisciplinar que tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto del <i>amor</i> en su acepción más amplia. En este sentido, se persigue convertirse en un instrumento de prevención de actitudes de violencia de género, potenciando las relaciones basadas en el respeto y la igualdad.
<i>The Maze</i>	Esta propuesta pretende el uso de la gamificación como base metodológica para el estudio del pasado. Partiendo del diseño de un juego de rol, se insta al estudiante a reflexionar sobre aspectos relacionados con la construcción de las identidades; los derechos humanos; la democracia y los totalitarismos, entre otros.

Fuente: elaboración propia, a partir de Prats, Fuentes y Sabariego, 2019; Salazar-Jiménez (2019).

social. Interactuar con el método del historiador o de investigación social ayuda al alumnado a protegerse de fenómenos como las *fake news*, la desinformación o la infoxicación, utilizando las herramientas que provienen de la historia y ciencias sociales.

## Referencias bibliográficas

- Barriga-Ubed, E., Wilson-Daily, A. E. y Prats-Cuevas, J. (2017). Aprender a votar amb les eleccions al Parlament Europeu. Una simulació innovadora del procés electoral dissenyada per a l'alumnat d'educació secundària obligatòria. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 94-117.
- Campbell, D. E. (2006). *Why we vote? How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press.
- Delli Carpini, M. X. y Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Fox, R. (2011). *Parliaments and public engagement: innovation and good practice from around the world*. Hansard Society.

- Franklin, M. N. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge University Press.
- Fuster, H. (2015). *Nuestros hijos y sus videojuegos: saber cuál es su relación y entenderla*. Start Magazine Books.
- Hurtado, D. (2020). Ciencia ficción y distopía para educar en derechos humanos: El juego de cartas Turing. En: S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez, y J. M. Sola (eds.). *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 679-688). Dykinson.
- Hurtado, D., Gil, N. y Aguilar, C. (2019). THE MAZE: Gamificando el concepto de identidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 31-42.
- Massa, S. (2018). Educación con videojuegos: nuevos desafíos. En: J. F. Jiménez Alcazar y S. M. Massa (eds.). *El videojuego en el aula de Ciencias y Humanidades* (pp. 69-87). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Miranda, D., Castillo, J. C., Sandoval-Hernández, A. (2017). Young citizens participation: empirical testing of a conceptual model. *Youth & Society*, 1-20.
- Miranda, D. (2015). The political socialization of attitudes towards equal rights from a comparative perspective. En: A. Sandoval-Hernandez, M. Isac y D. Miranda (eds.). *Teaching Tolerance in A Globalized World*. Reino Unido: Springer.
- Montague y Eiroa-Orosa (2018). In it together: Exploring how belonging to a youth activist group enhances well-being. *Journal of community psychology*, 46(1), 23-43.
- Mora Teruel, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza.
- Norman, D. (2004). Beauty, Goodness, and Usability / Change Blindness. *Human-Computer Interaction*, 19(4), 311-318.
- Norris, P. (2001). *Count Every Voice: Democratic Participation Worldwide*. Nueva York: Cambridge University Press. <http://www.pippanorris.com>.
- Obradović, J. y Masten, A. S. (2007). Developmental Antecedents of Young Adult Civic Engagement. *Applied Developmental Science*, 11(1), 2-19.
- Pirie, M. y Worcester, R. M. (1998). The millennial generation. London: Adam Smith Institute.
- Prats, J. (2011). Didáctica de la Geografía y la Historia. *Didáctica de la geografía y la historia*, 1-224.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sobariego, M. (2019). Investigación evaluativa

- de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2.
- Prats, J. y Prats, J. (1996). *Sida. Saber ayuda: investigación evaluativa de la aplicación del programa*. ICE Universidad de Barcelona.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Graó.
- Prats, J. y Wilson, A. (2013). ¿Aprender a votar? Una experiencia de educación política para alumnos de la ESO. *IBER. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 75.
- Salazar Jiménez, R. A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: el aula como laboratorio* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Salazar Jiménez, R. A. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
- Salazar-Jiménez, R., Barriga-Ubed, E. y Ametller-López, Á. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: El nacimiento del Fascismo en Europa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 94-115.
- Salazar-Jiménez, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz-Labraña, C. y Bellatí, I. (2017). El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española. En: *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 123-140). Graó.
- Sallés Tenas, N. (2011). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari*. Universidad de Barcelona.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.
- Sharp, H., Rogers, Y. y Preece, J. (2019). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. Wiley.
- Soler-i-Martí, R. (2017). *Juventut, implicació o context polític a Catalunya. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017*. Col·lecció Aportacions, núm. 60. Generalitat de Catalunya.

PARTE V: PATRIMONIO, MUSEO Y  
EDUCACIÓN



# Apuntes para una educación patrimonial

JOAN SANTACANA MESTRE

Profesor de Didácticas de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

TÀNIA MARTÍNEZ-GIL

Profesora de Didácticas de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

CAROLINA MARTÍN-PIÑOL

Profesora de Didácticas de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Barcelona

NAYRA LLONCH-MOLINA

Profesora de Didácticas de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Lérida

## Los escolares, el público cautivo de los museos y centros patrimoniales

El patrimonio histórico, arqueológico o artístico suele ser concebido en la escuela como un elemento periférico en la educación. Se recurre a él cuando hay que introducir alguna actividad que rompa la monotonía del trimestre escolar o como simple ilustración de los aprendizajes académicos. Esta situación es la más habitual en la escuela tradicional, en donde estas actividades casi se asimilan a actividades extraescolares. Pero esta suele ser una concepción errónea del aprendizaje. Explicar o estudiar algo antes de verlo es siempre poner el carro delante del caballo. Una obra de arte, sea del tipo que sea, un yacimiento arqueológico o un obje-

to histórico forman el núcleo central sobre el cual se genera todo conocimiento social. Por lo tanto, el patrimonio y las observaciones o visitas que se puedan realizar no deberían ser la periferia del sistema académico, sino su centro. Ciertamente, la organización del sistema escolar acostumbra a ir en contra de este principio y es, en parte, la responsable de la situación actual (Santacana, Martínez y Asensio, 2016). Pero factores tales como las inercias del profesorado o las dificultades de organizar actividades fuera del aula contribuyen a que la realidad sea distinta de lo que sería lo óptimo. A ello hay que añadirle que el aula siempre es un elemento cómodo para el profesorado: controla el espacio, dispone de recursos y tiene seguridad en el contexto, mientras que los elementos patrimoniales suelen ser externos, en espacios no controlados por nosotros, en donde no disponemos de recursos y no tenemos seguridad ni en el conocimiento ni en el contexto. Por ello, el sistema escolástico siempre se impone ante cualquier propuesta innovadora en este sentido. Fue Freinet quien puso el ejemplo de los viajeros en un vagón de tren o de metro, cómodamente instalados, ocupando quizás incluso espacios que no les corresponden; cuando alguien externo al grupo penetra en su interior, siempre molesta, aun cuando tuviera razón. Esta es la misma situación que comentamos en el sistema escolar y su relación con los museos o el patrimonio.

Sin embargo, las visitas escolares a los museos, monumentos, centros de arte o yacimientos arqueológicos, a pesar de las resistencia del profesorado a hacer clase fuera de su aula, son las actividades más usuales que la escuela reglada, en sus distintos niveles, realiza. La opinión que el alumnado adolescente suele tener de estas visitas dista de lo que el profesorado tiende a imaginar, y los estudios realizados a este respecto son claros y muestran importantes factores de rechazo (Santacana *et al.*, 2016). Además, en ocasiones, el objetivo de tales actividades no va más allá de un simple entretenimiento, sin cuestionarse qué es lo que realmente se aprende (Martínez *et al.*, 2018). En efecto, existen otras fórmulas a utilizar, como los denominados *kits educativos* y similares, que intentan llevar el museo al aula, y no al revés (Santacana, Llonch y Martín, 2018; Martínez y Martín-Piñol, 2019).

Dado que las visitas escolares son las fórmulas más habituales, es preciso plantear algunas observaciones o requerimientos de cuáles son los parámetros en los que deberíamos movernos

como educadores en este tipo de actividades. Lo primero que hay que plantear es que los escolares, en sus distintos niveles, representan más del 60% del total de usuarios de museos y centros patrimoniales en España, con zonas en las cuales, incluso, llegan a representar casi el 80%; además, el 90% de las actividades desarrolladas por los museos españoles son para público infantil o juvenil en edad escolar (Ministerio de Cultura y Deporte, 2018). En líneas generales, se trata de públicos denominados *cautivos*, ya que no acuden a visitar el museo por iniciativa propia, sino que lo hacen conducidos por su profesorado y sin grandes posibilidades de renunciar a ello.

## Las investigaciones realizadas sobre educación patrimonial e inclusión cultural: elementos metodológicos

A partir de las investigaciones realizadas por el equipo firmante en el marco del proyecto de investigación *Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural* (RecerCaixa 2014), que se desarrolló en las universidades de Barcelona, Autónoma de Madrid y Valladolid, pudimos conocer la problemática existente en los museos españoles referida al público adolescente. No desarrollaremos aquí las motivaciones iniciales que llevaron al equipo a iniciar esta línea de investigación, ni las acciones y fases del proyecto que en su día se publicaron (Santacana, Martínez y Asensio, 2016). Sin embargo, queríamos destacar que, en los distintos *focus groups* realizados, y teniendo como base el estudio y análisis de las más de cien mil palabras transcritas, los conceptos de *inclusión* y *exclusión cultural* aparecieron difusos y los factores identificados de exclusión resultaron relativamente poco relevantes, a excepción de un factor que se denominó de *autoexclusión*. Se consideró que los adolescentes se autoexcluían del museo (cualquier tipo de museo), dado que este presentaba pocas áreas de interés para ellos.

La muestra utilizada para la investigación se componía de ocho centros de educación secundaria obligatoria, cuatro de los cuales estaban ubicados en Valladolid y los restantes en Lleida.

El alumnado cursaba estudios de 3.º y 4.º de ESO, por lo que nuestros participantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, y sumaron un total de 2364 tareas. En cuanto a la selección de los centros de esta muestra, se tuvieron en cuenta tanto centros públicos como concertados, en los cuales la proporción de alumnado inmigrantes y la diversidad cultural estaban razonablemente incluidas. Había equidad en cuanto a género y no había alumnado con necesidades especiales en el aula.

Los resultados de la investigación ponían claramente de manifiesto la poca capacidad de atracción que tenían los museos para los adolescentes. No obstante, en el *ranking* de preferencias, y aun a sabiendas de que los museos no suelen ser lo suyo, cabía preguntarse: ¿cuáles de estos museos están en la cola? Y, en el caso de que conociéramos este *ranking*, cabría preguntarse: ¿por qué motivo, precisamente, están en la cola? Cuando se analizaron sus respuestas, resultó unánime el rechazo a los museos de arte. El tipo de museos que evaluaron son museos clásicos, de arte figurativo, sin considerar la abstracción. Sin embargo, cuando de estos museos discriminamos la escultura, el rechazo es ligeramente mayor; y, si nos fijamos en los museos de pintura, se obtiene la puntuación más baja. Tan solo los museos de arte contemporáneo logran sobreponerse a estas bajas puntuaciones, aun cuando se mantienen muy cerca de la franja del suspenso. Si de estas temáticas desplazamos el enfoque hacia los museos de historia y arqueología, nos movemos en puntuaciones similares, siendo los museos de arqueología los que se sitúan por debajo de los de historia, siempre en la franja de los suspensos. En resumen, podemos afirmar que este grupo de museos, encabezados por los de arte, a los que siguen los de antropología, historia y arqueología, no son, precisamente, los que gozan del favor de los adolescentes (Santacana, Martínez y Asensio, 2016). Cuando se observan atentamente sus respuestas, se obtienen algunas de las claves de esta situación, como el hecho de que las visitas comentadas no eran ajenas al fracaso, siendo, además, esta la actividad más empleada por los museos.

Como resultado de todo ello, y transcurrido un tiempo desde que realizamos estas investigaciones, nos hemos planteado, atendiendo a las respuestas obtenidas por nuestros jóvenes, cuáles deberían ser los factores para mejorar dichas visitas. Por ello, proponemos un conjunto de 20 observaciones, a modo de ideas clave, que responden a la cuestión: ¿qué deberíamos tener en

cuenta antes de realizar visitas con escolares a los museos y demás conjuntos patrimoniales?

## Observaciones fundamentales para las visitas a centros patrimoniales y museos: 20 ideas clave

1. Visitar un monumento, un museo o un conjunto patrimonial ofrece el mismo tipo de dificultades a un niño o niña que a los adultos; las diferencias solo son de intensidad.
2. Un elemento patrimonial o un objeto histórico o artístico no son más eficaces didácticamente por el hecho de ser más importantes que otros. La eficacia reside en su capacidad de comunicar y emocionar (Santacana y Martínez, 2018).
3. La valoración de un monumento o de un objeto museístico siempre está en relación con la calidad de la visita y con la satisfacción que esta genera.
4. A nadie le gusta que lo obliguen a hacer algo; esto es válido para cualquier visita a un conjunto patrimonial.
5. Al niño o niña, al igual que al adulto, no le produce ningún placer llenar fichas o responder a cuestionarios cuando visita un monumento o contempla algún elemento artístico bello.
6. A cada uno de nosotros nos gusta poder elegir lo que hay que visitar aun cuando nuestra elección, objetivamente, no sea la mejor.
7. En la etapa infantil y adolescente, al igual que en el caso de los adultos, no suele gustar trabajar sin objetivos.
8. La visita a un monumento, un museo o un conjunto patrimonial, o gozar de una exposición de arte, requieren de una motivación previa.
9. Todas las personas queremos tener éxito en nuestras acciones; la visita a un monumento o la contemplación de un objeto museístico ha de permitir que descubramos cosas o experimentemos sensaciones por nosotros mismos.
10. Ante un monumento o elemento patrimonial, al igual que ante una escultura o un cuadro, hay que dejar que los usuarios, sean jóvenes, niños, niñas o adultos, digan y expresen sus opiniones sin miedo a repulsa o burla.

11. Memorizar datos no es el objetivo de una actividad patrimonial, sino integrar los datos en una experiencia interesante o en un conocimiento fértil para la mente o el sistema emocional (Llonch, Martín y Santacana, 2017).
12. Siempre hay que recordar en cualquier visita a un museo, monumento o conjunto patrimonial que, detrás de los objetos y de las piedras, hay temas relacionados con la identidad y, en todo caso, fueron escenarios de las vidas de hombres y mujeres de otro tiempo (Santacana y Martínez, 2013).
13. En cualquier visita patrimonial, sea un museo o un monumento, las lecciones *ex cathedra* no suelen ser la mejor forma de actuar por parte de los intérpretes o profesores.
14. Cuando nuestra actividad en el entorno del patrimonio es funcional o interesante o entusiasmo, el cansancio no suele ser tan intenso como cuando percibimos la acción como algo poco útil y que no nos aporta casi nada.
15. Ante cualquier elemento patrimonial u objeto de museo, hablar mucho no mejora la actividad. Cuando os veis obligados a hablar mucho y elevar la voz, es que algo no funciona.
16. La visita a un monumento o un museo que sigue el esquema de un rebaño al cual los niños deben plegarse no gusta ni motiva. Lo que más gusta es la visita formando equipo, en el seno de un grupo cooperativo.
17. Es siempre bueno personalizar las observaciones sobre un elemento patrimonial, de tal modo que no todo el mundo tenga que ver lo mismo; es mejor individualizar las observaciones y luego compartirlas que obligar a que todo el mundo observe o haga lo mismo (Santacana, 2006).
18. La sobrecarga de información o de trabajo frente a un monumento, un conjunto patrimonial o un museo siempre es un error grave.
19. Cuando en un equipamiento patrimonial queréis introducir fórmulas nuevas de visita o de trabajo, siempre hay que contar con reacciones adversas. A quienes se hallan cómodos en su situación, raramente les gustan los cambios.
20. Antes de visitar un monumento, algún elemento patrimonial o un museo es importante saber lo que de este conocen los usuarios o el grado de satisfacción o de rechazo que les produce.

Estas 20 ideas clave pueden ser el inicio de un camino en el cual los escolares se sientan parte del museo y de los espacios patrimoniales; una hoja de ruta para orientar la acción patrimonial inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- Llonch, N., Martín, C. y Santacana, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 317-340.
- Martínez, T. y Martín-Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las EduLab-Case y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 77-89.
- Martínez, T., López, V., Asensio, M. y Santacana, J. (2018). ¿Entreteno o aprendo? La evaluación de las tecnologías móviles en la Didáctica del Patrimonio. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 39-52.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2018). *Estadística de museos y colecciones museográficas*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/em/portada.html>
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 5, 125-133.
- Santacana, J., Llonch, N. y Martín, C. (2018). Aprender ciencias a través de la arqueología prehistórica: una experiencia didáctica con kits educativos en el museo. *ETD- Educação Temática Digital*, 20(3), 604-622.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación. Una reflexión teórica desde la historia. Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 31(1), 47-60.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446.
- Santacana, J., Martínez, T. y Asensio, M. (2016). Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 15-24.
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N. y López, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31, 23-38.



## De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Huelva

MYRIAM J. MARTÍN-CÁCERES

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Huelva

JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Huelva

La elección de esta temática como contribución a este libro está relacionada no solo con la que es en la actualidad nuestra línea de investigación prioritaria, sino también con la trayectoria investigadora de Joaquín Prats, quien ya a finales del siglo xx fue coautor de un capítulo de libro sobre educación patrimonial (Prats y Hernández, 1999) y escribió un artículo con un título en el que la relaciona con la ciudadanía: «El patrimoni al servei de l'educació de la ciutadania» (Prats, 1999). Tanto la educación patrimonial como la ciudadana han constituido, muy vinculadas a la Didáctica de la Historia, dos de sus campos de estudio en numerosas investigaciones y publicaciones.

Ha sido en los últimos años cuando los temas más sobresalientes de investigación en educación patrimonial se han centrado en el análisis de las relaciones con la identidad y la formación de la ciudadanía. Así, en nuestro proyecto de investigación anterior, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, *Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial*

y *Emocional de la Ciudadanía: análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria* (EDU 2015-67953-P), planteamos la educación patrimonial como factor que potencia la formación de la ciudadanía en los estudiantes, a través del trabajo con la inteligencia emocional y la inteligencia territorial, siempre desde una perspectiva interdisciplinar (Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2021). En el presente trabajo pretendemos sintetizar los fundamentos teóricos de nuestro actual proyecto de investigación en relación con ambos enfoques educativos, a través de lo que hemos llamado *patrimonios controversiales*, que, tanto por su contenido como por las estrategias didácticas que se utilizan para su enseñanza, facilitan la formación ciudadana mediante el aprendizaje del pensamiento crítico y de los valores democráticos (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## Temas controvertidos y patrimonios controversiales

Los temas controvertidos han estado siempre presentes en la educación. En su revisión bibliográfica sobre este asunto en la literatura científica europea, Pineda (2012) afirma que, en el caso de Gran Bretaña, los temas polémicos se integran en el currículo en la década de 1970-80, en buena medida como consecuencia del trasvase de las propuestas de los *social studies* al ámbito europeo, y dieron lugar a proyectos centrados en los *controversial issues*, siendo el más conocido de ellos el *Humanities Curriculum Project*, dirigido por L. Stenhouse. Se trataba de convertir los problemas sociales en contenido escolar, como *controversial issues*, *issues-centered education*, *problemas sociales relevantes* o las *cuestiones socialmente vivas* (QSV), como se denominan en la didáctica francesa.

En esta misma identificación coincide Santisteban (2019) en su exhaustivo estado de la cuestión acerca de este tema, en el que se remonta a Dewey y, posteriormente, a Freire. El primero de estos dos pedagogos, por su defensa de una enseñanza basada en problemas reales de las personas en sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática. En el caso de Freire, porque plantea la educación como un

proceso para «la práctica de la libertad», que es el medio por el cual las personas se enfrentan a la realidad de manera crítica y creativa y descubren cómo participar en la transformación de su mundo.

Nuestra aportación a estas dos revisiones bibliográficas está relacionada con el material *Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (Módulo de Formación para el Profesorado), publicado en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), después de que el Consejo de Europa y la Unión Europea propiciaran su elaboración. Entre las referencias de este material, se encuentran trabajos como los de Dearden (1981), quien afirmaba que el criterio para determinar si un asunto es controvertido es que se puedan sostener puntos de vista contrarios sin que esos puntos de vista sean contrarios a la razón. Se llega a la conclusión de que la educación que ignora los temas controvertidos es muy inadecuada y que enseñar un tema de una manera que no haga referencia a sus partes controvertidas supone tergiversarlo. Kelly (1986), en relación con el papel que deben asumir los docentes en la discusión de temas controvertidos, presenta y critica cuatro posibles posiciones, que caracteriza como *neutralidad exclusiva*, *parcialidad exclusiva*, *imparcialidad neutral* e *imparcialidad comprometida*, y propone la imparcialidad comprometida como el papel docente más defendible.

En la revista *Green Teacher*, la profesora Pat Clarke (1992) también escribió un primer artículo sobre el tema, trabajado durante más de una década en los talleres de la Federación de Maestros de la Columbia Británica, titulado «Enseñanza de temas controvertidos: sin convertirse en parte de la controversia». La experiencia y la reflexión adquirida en estos talleres le permitió escribir un muy interesante capítulo de libro (Clarke, 2015), en donde afirma que existe una creencia creciente de que una buena educación contemporánea es una «educación global», es decir, una educación que ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia de la condición planetaria, comprender las conexiones y la interdependencia y actuar como ciudadanos responsables en un mundo complejo. En ese contexto, la relación entre la educación y los problemas contemporáneos es evidente. En este mismo trabajo desarrolla una estrategia en cuatro pasos minuciosamente descritos y ejemplificados para trabajar los temas controvertidos en el aula.

Nuestro enfoque conceptual sobre los temas controvertidos es deudor de todos estos antecedentes, a los que añadimos el trabajo de Oulton *et al.* (2004), que concluye ofreciendo un conjunto de enfoques para desarrollar materiales de apoyo para ayudar a los maestros a ser más efectivos en la enseñanza de temas controvertidos. También los materiales didácticos publicados por Oxfam (2006), sin duda, los más concretos y prácticos como guía para el profesorado para enseñar temas controvertidos. Asimismo, nos parecen de gran interés algunas aportaciones de investigaciones desarrolladas en el Reino Unido (Cotton, 2006; Nganga *et al.*, 2020), donde en el currículo oficial se señala la conveniencia de trabajar temas controvertidos en las clases de Ciudadanía. Finalmente, destacamos la aportación de López-Facal (2011), quien señala que en la enseñanza de los conflictos es fundamental el proceso de discusión y razonamiento, que se concreta en los intercambios orales o escritos, en los que la descripción/narración, explicación, justificación y argumentación constituyen la base del aprendizaje del alumnado.

A pesar de estas investigaciones, las experiencias didácticas que trabajan temas controvertidos son muy escasas. De ahí la publicación de materiales para la formación del profesorado, por razones que van desde la posibilidad de perder el control de la clase por la distorsión que pueden suponer los debates entre el alumnado hasta la preocupación por poder caer en el adoctrinamiento o el temor de abordar temas para los que no se los ha formado. Así, las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011) destacan que, como a buena parte del profesorado no se le ha enseñado a enseñar, siguen sin abordarse los temas controvertidos en el aula, con lo cual se tiende a evitar el pensamiento crítico y a que el alumnado memorice en las clases de Ciencias Sociales.

Una visión renovada del concepto de *patrimonio* nos permite acercarnos a este con la perspectiva crítica, que, aplicada a la educación patrimonial (Waterton y Watson, 2015; Graham, Ashworth y Tunbridge, 2016), nos ha llevado a la creación del concepto de *patrimonios controvertidos*, que nace de la necesidad de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y argumentativo que le permita analizar la realidad cotidiana utilizando procedimientos de pensamiento y actuación propios de la ciencia (alfabetización científica), siendo la formación ecosocial ciuda-

dana de los estudiantes la finalidad del proceso educativo (Estepa, Cuenca y Martín-Cáceres, 2021).

En consecuencia, para alcanzar esta finalidad educativa, y siguiendo las definiciones anteriores que sobre los patrimonios controversiales hemos realizado (Estepa y Martín-Cáceres, 2018 y 2020; Estepa, 2019; Martín-Cáceres, Estepa y Cuenca, 2021), definimos los *patrimonios controversiales* como aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental, por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro, haciendo que este último sea olvidado o silenciado.

Con esta selección didáctica pretendemos trabajar a través del patrimonio algunos de los muchos temas controvertidos, entre ellos la memoria y sacar del olvido interesado las recientes atrocidades de las guerras, persecuciones y represiones cometidas por el género humano, a través de lo que hemos denominado *antipatrimonios*, por los contravalores que representa; plantear las contradicciones entre ciertas tradiciones, costumbres y fiestas y el respeto a los derechos humanos y la protección a los animales, que hemos etiquetado como *dilemas patrimoniales* y *patrimonios de la crueldad*; poner de manifiesto la discriminación de las personas, con los patrimonios en femenino, los inclusivos o los problemas relacionados con la identidad social; también destacan los conflictos de carácter político, económico, ideológico y medioambiental, con los que hemos categorizado como patrimonios interesados los elementos patrimoniales amenazados, destruidos, olvidados, extinguidos o deficientemente conservados, protegidos o salvaguardados, por la especulación urbanística, los intereses ideológicos, turísticos, agrícolas, ganaderos, industriales, comerciales o de uniformidad cultural de la globalización.

Todo patrimonio es susceptible de un tratamiento didáctico controversial, ya que participa de unas características comunes que lo permiten, entre las que podemos destacar estas:

- Que el patrimonio *no permanece inalterable* a lo largo del tiempo, porque una tradición ha de adaptarse continuamente, al desarrollarse en el seno de una cultura.

- Que puede plantear *conflicto de valores*, al estar constituido por creencias, reglas morales, comportamientos, etc., por lo que promueve el pensamiento crítico.
- Que es muy importante la *implicación personal*, mediante la participación, pero no acrítica.
- Que existe una especial *relación con la naturaleza y el entorno*, lo que plantea dos tipos de conflictos: entre una visión antropocéntrica o biocéntrica, en relación con la valoración de nuestro lugar como especie en el planeta y el de sostenibilidad/crecimiento, respecto a la explotación de la naturaleza y la finitud de los recursos que contiene.

Con los patrimonios controversiales pretendemos desarrollar y estructurar el pensamiento crítico del alumnado, al permitir analizar los argumentos, formular y responder preguntas de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, deducir y juzgar las propias deducciones, emitir juicios de valor u opiniones, tomar decisiones e interactuar con los demás. En definitiva, potenciar el pensamiento relativista y poliperspectivista, ya que con frecuencia hay varias versiones del pasado e interpretaciones de fiestas, tradiciones y costumbres del presente, y los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde muchos puntos de vista.

## Ciudadanía y patrimonios controversiales

La ciudadanía ha sido definida desde múltiples perspectivas y, sin pretender una conceptualización universal, nuestro concepto de *buen ciudadano* sería el de aquel capaz de analizar críticamente las interacciones que se dan en su entorno, de manera que, conocedor de sus derechos y deberes, sea capaz de actuar en consecuencia, de una manera competente y dentro de un marco ético, con el objeto de llevar a cabo acciones en el terreno social, político, económico y cultural, permitiéndose con ello el autodesarrollo funcional dentro de unas estructuras socioeconómicas no consideradas como definitivas (Delgado, 2014).

Así, los ciudadanos de hoy en día deben ser más que nunca pensadores críticos en la era de la posverdad y de las noticias falsas (*fake news*) o de la construcción de relatos interesados (*fake*

*narratives*). Es necesario aprender a distinguir entre opiniones sin fundamento y conocimiento apoyado en pruebas, analizando y evaluando argumentos, reclamaciones y creencias, así como los principales puntos de vista alternativos; a sintetizar y a hacer conexiones entre la información y los argumentos; a interpretar la información y a extraer conclusiones basadas en el mejor análisis; a ser autocríticos para encarar los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y/o sociocéntricas de su pensamiento. En definitiva, se trata de enseñar al alumnado a reflexionar críticamente sobre la información, las evidencias, las experiencias y los procesos de aprendizaje, interviniendo en la sociedad bajo estas premisas (Richard y Elder, 2005; Benejam, 2015; Prats, Fuentes y Sabariego, 2019; Delord, 2020).

Las conexiones entre educación ciudadana y educación patrimonial permiten definir nuevas líneas de investigación e innovación didáctica. La potencialidad didáctica de estas relaciones se ha puesto de manifiesto con la publicación del *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (Delgado y Cuenca, 2020), donde se presentan investigaciones de todos los continentes en las que se promueve la inteligencia ciudadana para la toma de decisiones en un contexto de gobernanza horizontal multiescalar, para tratar las tensiones socioecológicas en comunidades específicas, por parte de la ciudadanía activa (Miedes, Flores y Wanner, 2020).

Desde la perspectiva de un patrimonio sociocrítico, simbólico-identitario, comprometido y participativo, las conexiones con la educación ciudadana son evidentes. La educación patrimonial se ocupa de la enseñanza del patrimonio, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr más objetivos socialmente significativos. Dentro de este valor social del patrimonio, consideramos abordar la educación de ciudadanos, que promueven el cambio social y la construcción de nuevas realidades más justas, abordando la resolución de los problemas sociales relevantes de la actualidad mediante el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y argumentativo.

Finalmente, poniendo el acento en la metodología didáctica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Pagés, 2019), y es aquí donde pretendemos que nuestras investigaciones sobre los patrimonios controversiales tam-

bién puedan suponer una contribución a la formación de una ciudadanía global, sociocrítica, participativa y transformadora, agente de cambio en el contexto de la transición socioecológica.

## Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (2015). ¿Qué educación queremos? Octaedro.
- Clarke, P. (1992). Teaching controversial issues. *Green Teacher*, 31.
- Clarke, P. (2015). Teaching controversial issues. En: *Teaching Green. The High School Years. Hands-on Learning in Grades 9-12*. Green Teacher.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223-241.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Delgado, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO* [tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Delgado, E. y Cuenca, J. M. (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI-Global.
- Delord, G. (2020). *Investigar en la clase de Ciencias*. Morata.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 96, 225-226.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: Gómez, C. y Miralles, P. *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En: Delgado, E. y Cuenca, J. M. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitex: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En: Cuenca, J. M.,

- Estepa J. y Martín-Cáceres, M. J. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 485-496). Trea.
- Graham, B., Ashworth, G. J. y Tunbridge, J. E. (2016). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Routledge.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-118.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: Pagés, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En: *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109-122). Octaedro.
- Miedes, B., Flores, D. y Wanner, P. (2020). Managing Tourist Destinations According to the Principles of the Social Economy: The Case of the Les Oiseaux de Passage Cooperative Platform. *Sustainability*, 12, 4837.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. MECD.
- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J. y James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Oxfam (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxfam.
- Pagés, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Pineda, J. A. (2012). *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente* [tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Prats, J. (1999). El patrimoni al servei de l'educació de la ciutadania. *Barcelona Educació*, 10.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En: *Por una ciudad comprometida con la educación*. Ajuntament de Barcelona.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a

- través de contenidos históricos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 1-15.
- Richard, P. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1-24.
- Waterton, E. y Watson, S. (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave-Macmillan.
- Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-134

## Educación patrimonial en la web social

PILAR RIVERO GRACIA  
Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Zaragoza

IÑAKI NAVARRO-NERI  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Zaragoza

JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ DE LA CRUZ  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Zaragoza

La irrupción de los dispositivos móviles en nuestro día a día ha modificado nuestra forma de informarnos, comunicarnos e interactuar. En este sentido, los diferentes agentes de cambio y transformación como las escuelas y las instituciones encargadas de la salvaguarda y transmisión del patrimonio se han adaptado a este nuevo paisaje inestable y en continuo movimiento (Ibáñez-Etxebarria *et al.*, 2019).

En los últimos años, la educación patrimonial se ha establecido como una disciplina académico-científica consolidada y de vital relevancia por sus propuestas didácticas e interdisciplinares y por su conexión con problemáticas relevantes del presente; concretamente, este capítulo se enmarca dentro la línea de investigación referida a la tecnología aplicada a la educación patrimonial (Fontal e Ibáñez-Etxebarria, 2017) donde, a nivel internacional, se pueden destacar investigaciones como las de Margetis *et al.* (2021) o Pehlivanides *et al.* (2020), y, a nivel nacional, las de Luna, Ibáñez-Etxebarria y Rivero (2019) o Rivero *et al.* (2021).

Las *apps* han sido uno de los elementos clave que han adquirido un creciente interés en el entorno educativo (Brazuelo y

Gallego, 2011), coincidiendo con lo que proponen Villalonga y Marta-Lazo (2015) mediante su modelo de *aprendizaje*, es decir, *apps* que pueden ser utilizadas para aprender. Sin embargo, cabe destacar que, mientras su implementación ha sido muy irregular y desigual en la educación formal, su adaptación a contextos informales suma ya varias décadas de trayectoria (Economou y Meintani, 2011).

En el caso de España, las *apps* dirigidas a divulgar y compartir el patrimonio son una tendencia consolidada dentro del ámbito educativo (Ibáñez-Etxeberria, Fontal y Rivero, 2018). Una consolidación llevada a cabo, principalmente, desde contextos educativos informales como el turismo (Grevtsova, 2013), lo cual conlleva una serie de dificultades como su carácter efímero, su falta de propuestas participativas o la falta de adaptación a diferentes tipos de usuarios (Luna, Ibáñez-Etxeberria y Rivero, 2019).

## Educomunicación patrimonial en la web social

Partiendo de la definición de *educomunicación patrimonial* de Martín-Cáceres y Cuenca (2015) y de la reflexión teórica llevada a cabo por Marta-Lazo y Gabelas (2016) sobre los procesos educocomunicativos y R-elacionales que se producen en el marco de una educomunicación dialógica, entendemos la *educomunicación patrimonial* como el proceso educativo centrado en el patrimonio que se realiza a través de las redes sociales y otros medios de comunicación. Destacamos el papel de las redes sociales por su potencial comunicación multidireccional y de cocreación participativa y ampliamos el concepto básico de *educomunicación* para incluir no solo la educación *en* medios de comunicación, sino también la educación *a través* de los medios de comunicación, dado que una no puede darse sin la otra, por cuanto el medio necesariamente ha de tener unos contenidos, y es ahí donde se abre un nuevo campo de trabajo e investigación en cada didáctica específica en colaboración son los especialistas en comunicación.

Para Fontal (2006), con la irrupción de internet se estaba construyendo una visión de la cultura desde el individuo y la tecnología como rasgos elementales, donde la caracterización del presente, la construcción de identidades, la mediación y la difusión eran las grandes aportaciones de los medios de comuni-

cación a la cultura, el patrimonio y la enseñanza de ambos. Años más tarde, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013) apuntaba que la red se estaba convirtiendo en un medio y un contenido patrimonial en sí mismo, donde los contenidos presentes llegan a un espectro muy amplio de público salvando las barreras físicas, generacionales y temporales, lo cual permite, en la mayoría de los casos, procesos comunicativos bidireccionales.

Hoy en día, la mejora de los sistemas de comunicación ha hecho que la comunicación sea más sencilla y natural a través de dispositivos táctiles, de voz, etc. Además, la facilidad de acceso a las diferentes *apps* se ha convertido en una respuesta inmediata a la necesidad de información de los usuarios. Como consecuencia de todo lo anterior, han surgido hábitos en el campo educativo y turístico que favorecen la interpretación patrimonial a los profesionales y usuarios implicados, abriendo, así, espacios de encuentro para el desarrollo de la ciencia ciudadana (Rivero, Navarro-Neri y Aso, 2020).

En el proceso de comunicación patrimonial, los espacios dentro de la web 2.0 (redes sociales, *apps*, etc.) adquieren significación y se consolidan como herramientas imprescindibles para la difusión y enseñanza del patrimonio. La generación de contenidos y la retroalimentación con el público es una de las características que las distinguen y propician una mayor asimilación de conocimientos sobre el recurso patrimonial en los usuarios. Campillo y Martínez (2019) reconocen que:

Las Web 2.0 [web social] han transformado las estrategias de comunicación del Patrimonio cultural y de los eventos de promoción, difusión y socialización que se diseñan utilizando canales multidireccionales y narrativa transmedia. (p. 2)

## Cibercomunidades patrimoniales: espacios R-elacionales en torno al patrimonio

Ese diálogo o intercambio que se produce entre usuarios en la web 2.0 o web social es lo que Marta-Lazo y Gabelas (2016) denominan *factor R-elacional* y que definen como «el eje que conec-

ta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la sociedad red» (p. 120). Un eje enmarcado dentro de una visión holística y también positiva que abarca tanto las tres dimensiones del ser humano: cognitiva, emocional y social, como a los agentes y mediadores sociales en el entorno individual, social y ambiental (Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p. 93).

Este eje ha supuesto la transformación de las TIC hasta convertirse en las TRIC: *tecnologías para la relación, la información y la comunicación*: un concepto relacionado directamente con la convergencia mediática (Gabelas, Marta-Lazo y González-Aldea, 2015), que permite dejar de lado concepciones elitistas dentro de la educación formal (y no formal) y comenzar a generar procesos y espacios para una enseñanza basada en prácticas colaborativas, sociales y culturales (Marta-Lazo, Marfil-Carmona y Hergueta-Covacho, 2016).

En las TRIC, los nuevos modelos de interacción y de conexión social, como pueden ser el individualismo en red (Castells, 2009) o las hipermediaciones (Scolari, 2008), han dado lugar al concepto de *ciberciudadanía*, que Badillo y Marta-Lazo definen como:

[...] las diversas relaciones o manifestaciones de los sujetos que fundamentan una sociedad ejercen derechos y deberes y, de acuerdo a determinadas situaciones, movilizan acciones colectivas, desde una visión ecológica de la comunicación, actuando desde un raciocinio que integra lo cibercultural y la política situada. (Badillo y Marta-Lazo, 2019, p. 147)

Este tipo de participación en la red ha posibilitado el surgimiento de comunidades virtuales o cibercomunidades en torno a intereses comunes entre usuarios y que autores como Adell (1997) definían en sus orígenes como:

[...] grupos de personas que comparten un interés y que utilizan las redes informáticas como canal de comunicación barato y cómodo entre individuos especialmente dispersos y temporalmente no sincronizados. (p. 120)

Dentro del ámbito de la educación patrimonial, desde la Convención de Faro el concepto de *comunidad patrimonial* se explica como un conjunto de personas que:

[...] valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos. (Consejo de Europa, 2005, p. 2)

La identidad compartida llega a generar cibercomunidades patrimoniales con fuertes lazos cuando se unen por un vínculo emocional con el patrimonio y pueden llegar a ser muy activas si tienen vocación reivindicativa, como la plataforma Huelva te Mira, creada en 2016 para parar el expolio del yacimiento de La Orden-Seminario (Huelva) y que hoy aglutina a más de 5000 seguidores en su página oficial de Facebook (Rivero, Navarro-Neri y Aso, 2020).

Pese a que autoras como Fontal (2006) apuntaban a una falta de iniciativas, plataformas y estructuras que, desde presupuestos atractivos, innovadores y útiles para la sociedad, aprovechen todo el potencial educativo de la red, en estos años su implementación ha evolucionado notablemente y se pueden encontrar, por ejemplo, aplicaciones de realidad virtual y aumentada en numerosos museos y espacios patrimoniales (García-Ceballos *et al.*, 2021; Luna, Ibáñez-Etxeberria y Rivero 2019; Rivero *et al.*, 2021a), iniciativas como el proyecto CERES que proporciona acceso a todas las colecciones de museos españoles, o proyectos colaborativos dentro del marco de la ciencia ciudadana como la *app* de catalogación de arte urbano Mural Hunter.

## Mural Hunter: una *app* para la geolocalización del arte urbano

Un ejemplo de participación ciudadana vinculado a la educación del patrimonio es la *app* Mural Hunter para la catalogación, preservación digital e interpretación del arte urbano mural (Rivero y Gil-Díaz, 2018). Este proyecto se plantea como una iniciativa de ciencia ciudadana, por cuanto son los propios usuarios, a los que no se requiere una formación especializada previa, quienes geoposicionan en línea sus fotografías de murales de arte urbano desde su ordenador o dispositivo móvil (utilizando la *app* MuralHunter, aprovechando la ubicación automática del dispositivo o desde la web general; <http://civitas.unizar>).

es a través de su sección «mural»), proporcionando datos para su catalogación, así como comentarios personales.

Al permitir subir varias imágenes de la misma obra, se facilita el seguimiento de la evolución de esta, desde su creación hasta, si es el caso, su desaparición o sustitución por una nueva obra sobre el mismo muro, perviviendo la obra desaparecida en el medio digital.

Este proyecto surgió con un doble objetivo: por un lado, la creación de un catálogo de arte mural a nivel mundial y, por otro, al hacerlo mediante una iniciativa colaborativa de ciencia ciudadana con un elevado grado de interactividad creativa, potenciar la creación de una comunidad patrimonial unida por el arte mural urbano de carácter transnacional, fomentando la ciudadanía activa en la defensa del patrimonio y potenciando un proceso de patrimonialización del arte mural urbano (Rivero, Navarro-Neri y Aso, 2020).

Hoy en día, gracias a esta aplicación móvil, podemos hablar de una cibercomunidad activa, vinculada al arte urbano y el patrimonio, compuesta por más de 200 personas que, además, han trasladado esta actividad a un grupo de Facebook donde participan alrededor de 300 seguidores (Navarro-Neri, 2021).

## Consideraciones finales

El nacimiento de una cibercomunidad, con el patrimonio como vínculo intelectual y emocional, precisa no solamente de una institución o iniciativa concreta que genere y publique contenido en redes con asiduidad, sino que necesita, por definición, el respaldo, seguimiento y participación por parte del resto de la comunidad de internautas, un colectivo social implicado.

Así, solo aquellas iniciativas que verdaderamente lleven a cabo una educomunicación en la web social (o Web 2.0) constante, planificada, abierta, multidireccional y con clara finalidad educativa aspirarán a generar cibercomunidades patrimoniales que no solo colaboren en la difusión y promoción del patrimonio, sino que se involucren en potenciar su revalorización en las redes sociales y aplicaciones y su protección, al comprenderlo, valorarlo y llegar a considerarlo símbolo de su identidad compartida.

En definitiva, es fundamental que cualquier iniciativa en el ámbito de la educomunicación patrimonial que busque el surgi-

miento de una cibercomunidad compuesta por ciberciudadanos activos y comprometidos asuma el paradigma cocreativo (Rivero, Jové y Sebastián, 2021), apostando, a través de una estrategia educomunicativa en la web social bien planificada y conectada a la realidad, por la creación y preservación de puntos de encuentro en el ciberespacio (a través de *posts*, publicaciones, iniciativas, etc.) donde puedan confluir y retroalimentarse tantos relatos distintos acerca del patrimonio como ciberciudadanos estén dispuestos a formar parte activa de estos espacios.

## Agradecimientos

Agradecemos al profesor Joaquín Prats su generoso magisterio y respaldo a jóvenes investigadores de otras universidades españolas, que con el paso del tiempo han podido consolidar grupos de investigación independientes, como es el grupo ARGOS, de la Universidad de Zaragoza. Por este motivo, agradecemos al grupo DIGHES su invitación a participar en este volumen de homenaje en el que aportamos esta reflexión fruto del proyecto *Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles* (PID2020-115288RB-I00), financiado por la Agencia Española de Investigación (AEI/10.13039/501100011033).

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, a007.
- Badillo Mendoza, M. E. y Marta-Lazo, C. (2019). Ciberciudadanía a través de Twitter: caso Gran Marcha Carnaval y consultas populares contra la minería en La Colosa. *Cuadernos.Info*, 45, 145-162.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. J. (2011). *Mobile learning: Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma.
- Campillo, C. y Martínez, A. M. (2019). Events 2.0 in the transmedia branding strategy of World Cultural Heritage Sites. *El profesional de la información*, 28(5), e280509.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza.

- Consejo de Europa (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society 27-X-2005. *Council of Europe Treaty Series*, 199. <https://rm.coe.int/1680083746>
- Domingo, M; Fontal, O. y Ballesteros, P. (coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Economou, M. y Meintani, E. (2011). *Promising beginnings? Evaluating museum mobile phone APPs*. Artículo presentado en el congreso «Rethinking technology in museums. Emerging Experiences». University of Limerick. [www.idc.ul.ie/techmuseums11/paper/paper8.pdf](http://www.idc.ul.ie/techmuseums11/paper/paper8.pdf)
- Fontal, O. (2006). Las webs: complementos y extensiones de los museos. En: R. Calaf y O. Fontal (coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 181-200). Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 53, 20-34.
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I. y Rivero, P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 87-108.
- Grevtsova, I. (2013). El patrimonio urbano al alcance de la mano: arquitectura, urbanismo y apps. *Her & Mus*, 13, 33-46.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788).
- Ibáñez-Etxeberria, A. Kortabitarte, A., De Castro, P. y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), 13-27.
- Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, Á. y Rivero, P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 43-62.
- Margetis, G., Apostolakis, K. C., Ntoa, S., Papagiannakis, G. y Stephanidis, C. (2021). Reality Museums: Unifying the Virtual and Real World Towards Realistic Virtual Museums. *Applied Sciences*, 11, 338.

- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. UOC.
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R. y Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las Redes Sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica Twitter. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 304-319.
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.
- Navarro-Neri, I. (2021). Mural Hunter: una app de catalogación y diálogo en torno al patrimonio artístico urbano. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio*, 103, 124-126.
- Pehlivanides, G., Monastiridis, K., Tourtas, A., Karyati, E., Ioannidis, G., Bejelou, K., Antoniou, V. y Nomikou, P. (2020). The VIRTUAL Diver Project. Making Greece's Underwater Cultural Heritage Accessible to the Public. *Applied Sciences*, 10, 8172.
- Rivero, P., García-Ceballos, S., Aso, B. y Navarro-Neri, I. (2021). Augmented Reality in Spain: Heritage Education, Cultural Tourism and Museums. En: V. Geroimenko (ed.). *Augmented reality in tourism, museums and heritage. A new technology to inform and entertain* (pp. 109-125). Springer.
- Rivero, P. y Gil-Díez, I. (2018). Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial: civitas. En: López Torres, E., García Ruíz, C. R. y Sánchez-Augustí, M. (ed.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Valladolid.
- Rivero, P., Jové, G. y Sebastián, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma creativo. *Her & Mus. Heritage & Museography*, 22, 8-17.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I. y Aso, B. (2020). Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View from Spanish Museums. En: Delgado-Algarra, E. J. y Cuenca-López, J. M. (eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 449-470). IGI Global.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Villalonga Gómez, C. y Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de «apps» móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 46, 137-153.



## En busca de la tecnología de la didáctica de la historia

LAURA ARIAS FERRER

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

ALEJANDRO EGEA VIVANCOS

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Murcia

En uno de sus artículos de mayor impacto (y con ello nos referimos a un impacto real en la comunidad científica, no numérico), Joaquín Prats (2003) establecía dos de los rasgos que diferenciaban al área de Didáctica de las Ciencias Sociales: en primer lugar, destacaba el carácter de ciencia aplicada y de utilidad social y, en segundo lugar, su carácter tecnológico, esto es, de aplicación del conocimiento. Desde el punto de vista de las ideas, resulta fácil estar de acuerdo con él. Más complicado es llevarlo a la práctica. Por ejemplo, el *boom* de producción científica que ha vivido el área en las dos últimas décadas, especialmente en España, transmite todavía cierta desconexión con los agentes implicados y, por lo tanto, con los datos en la mano, todavía es discutible su utilidad social (Chaparro, Felices y Triviño, 2020; Gómez, López y Rodríguez, 2019).

En segundo lugar, las posibilidades de aplicación tecnológica están todavía por desarrollar. Son escasos los lugares donde el área está desplegando todo su potencial aplicando conocimiento para el desarrollo de nuevos productos o, incluso, para el aterrizaje en las aulas a través de propuestas concretas correctamente evaluadas (Prats, 2020). Si se nos permite el símil sanitario, una conclusión sería que se sigue haciendo mucho diagnóstico,

pero apenas se ha traspasado esa frontera que lleva a la práctica clínica. Las razones son variadas: impedimentos burocráticos, la asfixia de la carrera académica, la desconexión entre escuela y universidad, el confort de los despachos universitarios, etc.

En este texto se pretende recapitular sobre lo que se considera un caso que ejemplifica ese proceso de búsqueda de la consecución de esos elementos distintivos que debían definir a la didáctica de las ciencias sociales, en el sentido de aplicación del conocimiento y de su carácter tecnológico que precisaba nuestro querido J. Prats: el nacimiento y desarrollo del Laboratorio Temporal de la Universidad de Murcia.

## Razones y bases para crear el Laboratorio Temporal

La historia siempre se ha vinculado a la memorización, a una gran cantidad de datos, de nombres y fechas asociados a contenidos conceptuales y al sentido de la instrucción, y no de la educación (Prats y Santacana, 2011). Se trata de una disciplina que, a pesar de ser básica y de estar presente en las aulas de distintos niveles educativos desde el siglo XIX (Cuesta, 2001; Wilschut, 2010), llega a la sociedad con dificultad. Y la realidad es que la gente necesita y exige conocer su pasado. Por ello, la manera de comunicar la historia en este proceso de transmisión del conocimiento a la sociedad (o de transferencia, si se prefiere) es clave. De hecho, en el caso de esta iniciativa, fueron varios y diversos los colectivos que buscaron en el ámbito académico el apoyo y asesoramiento en los procesos de comunicación, divulgación y didáctica. Existía una necesidad de acercar el patrimonio y la historia a la sociedad. Instituciones, fundaciones, empresas y otros colectivos mostraban su preocupación por trascender el estilo comunicativo de corte disciplinar que todavía predominaba y por hacer llegar al público en general mensajes claros, concisos y motivadores que despertaran el interés por el conocimiento (más que el conocimiento en sí mismo). Y es que la investigación estaba empezando a mostrar caminos que permitían acercar la historia al público de una forma motivadora, amena y cercana, pero sin perder el rigor. Este aspecto era crucial, ya que enseñar historia no consiste solo

en contar «historias», sino también en hacer partícipe al público del proceso de su construcción y de los múltiples puntos de vista que las envuelven. Y esta transformación era indispensable en todos los ámbitos, ya fuera en museos, en el aula e, incluso, en las redes. De este interés y comunicación con diversos agentes sociales surge Laboratorio Temporal.

La idea del *laboratorio* no era nueva. Otro referente de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, Santacana (2005), analizó la potencia que tenía este término en la enseñanza reglada de las ciencias sociales. ¿Por qué no asumir como propio ese concepto tradicionalmente asociado a los compañeros de tecnología o ciencias? ¿Por qué no convertirlo en el tema o *leitmotiv* de un grupo de transferencia e investigación de una universidad?

Como en cualquier laboratorio, para conseguir el objetivo final propuesto era necesario emplear un instrumental variado, que en este caso concreto va desde las oportunidades que ofrecían las nuevas tecnologías hasta los recursos más tradicionales, como pueden ser la formulación de una buena pregunta o el uso de un objeto.

Pero sin investigación no es posible hacer transferencia ni innovación. Sin los datos que demuestran o refutan la eficacia de un recurso didáctico, cualquier experiencia en el aula, cualquier transferencia de conocimiento a la sociedad, es estéril. La investigación asociada que suministra valor a esta aplicación de conocimiento es esa investigación aplicada, que busca la resolución de un problema, que propone soluciones.

## Casos de aplicación tecnológica de la didáctica de la historia

En la última década, desde Laboratorio Temporal se han desarrollado diferentes productos en los que se aplica el conocimiento con el objetivo de conseguir ese cambio social. Se procede a diferenciarlos por grupos, aunque todos ellos comparten idénticas bases didácticas, claves que se repasan muy brevemente. Si se quiere tener más información sobre algún producto en concreto, se remite a la web del grupo y a las diferentes redes sociales ([www.um.es/late](http://www.um.es/late)).

## Materiales educativos

La validez de los materiales creados con un fin educativo pasa por la aplicabilidad, es decir, por su concreción curricular y la utilidad para los docentes. De nada sirve crear materiales de espaldas (por completo) a la escuela. Este debe ser uno de los aspectos principales que guíe esa ansiada aplicación y transferencia del conocimiento. Por ello, la dimensión curricular o la humana son variables que siempre han de estar presentes (Sáez-Rosenkranz y Prats, 2018).

De ahí que una de las estrategias seleccionadas de manera recurrente por el Laboratorio Temporal para el desarrollo de prácticas innovadoras en el aula sea el aprendizaje basado en objetos. Los objetos son fuentes de la historia asociados directamente a la disciplina arqueológica, disciplina que tiene mucho que aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y es que la arqueología (y sus fuentes, los objetos) permite la introducción de un método científico y contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, añadiendo un factor motivacional nada desdeñable que facilita su aplicación y la posibilidad de estar asociada a los diversos periodos y contextos desarrollados en secundaria, primaria e incluso infantil. Se subrayan especialmente estas dos últimas etapas educativas por el esfuerzo realizado en los últimos años para acercar la investigación en didáctica de la historia a estos niveles, tradicionalmente minoritarios en la acción e investigación de la disciplina (Prats y Valls, 2011).

La presencia del método científico en las aulas y su asociación a la enseñanza de la historia son uno de esos anhelos eternos dentro del área por los que todavía hay que luchar (Prats, 2020). La forma de incorporar la disciplina arqueológica al proceso de enseñanza puede ser variada y tiene que adaptarse al nivel educativo, al contexto geográfico, histórico y cultural y al marco temporal del que disponen los docentes (figura 1). Aun así, independientemente de la estrategia elegida, ya sea desarrollada en una sesión o en una secuencia, los estudiantes son capaces de introducirse en un método, analizar las fuentes y plantear hipótesis tomando como modelo la labor del arqueólogo (Arias y Egea, 2017).



**Figura 1.** Ejemplo de materiales educativos. Pautas para aprendizaje basado en objetos. Fuente: propia.

## Productos audiovisuales

Los audiovisuales siguen formando parte importante de los recursos seleccionados por el docente para ilustrar contenidos disciplinares. Por ello, es de gran relevancia incorporar las pautas que la investigación didáctica nos proporciona para generar productos que trasciendan la narración de contenidos y que ofrezcan retos y preguntas a quien los visualiza, convirtiendo el audiovisual en un medio para el aprendizaje y no en el fin en sí mismo.

En este sentido, y retomando la labor del Laboratorio Temporal en este campo, se puede afirmar que ha sido muy productiva la participación en la creación de audiovisuales educativos y culturales. Una investigación evaluativa de diferentes tipos de audiovisuales de esta temática facilitó sacar interesantes conclusiones sobre qué aspectos funcionan mejor y favorecen el aprendizaje, y cuáles son contraproducentes (Arias, Egea y Monroy, 2019). De nuevo, los resultados de la investigación han sido aplicados en todos los productos generados, ya sea para el gran

público o para escolares, y las pautas de creación han ido siempre en la misma dirección. Se ha empleado en todo momento un variado soporte gráfico (mapas, fotografías, infografías, etc.), a fin de aprovechar los diferentes canales posibles (imagen, audio) para transmitir una misma información, pues ello posibilita una mejor retención (Seel, 2008). Por otro lado, se debe reflexionar sobre qué información incluir y por qué. Este aspecto es fundamental para la creación de audiovisuales o de cualquier otro material o recurso educativo. Se tiende a incorporar información disciplinar sin pensar o valorar realmente su relevancia para el espectador o para el propio mensaje que realmente se desea transmitir (figura 2).



**Figura 2.** Ejemplo de transferencia en el mundo audiovisual. Museo de Oropesa del Mar, Comunidad Valenciana.

Dentro de este campo, explorar nuevos lenguajes audiovisuales para llegar a públicos más amplios vía redes sociales y plataformas de vídeos cortos es también una realidad. Proyectos como PreteritUM o el canal en TikTok del grupo son casos que están aportando grandes satisfacciones (véase <https://www.um.es/preteritum/> / <https://www.tiktok.com/@laboratoriotemporal>).

## Juegos y videojuegos

La premisa anterior se debe aplicar igualmente al desarrollo de materiales lúdicos. En este caso, centramos la atención en los juegos educativos de corte histórico y, sobre todo, en los videojuegos. La experiencia en labores de creación y evaluación de juegos y videojuegos nos ha permitido crear un modelo de consideraciones para tener en cuenta a la hora de iniciar su desarrollo (Arias, Pernas y Egea, 2012; Egea y Arias, 2020). El modelo CREAM se ha aplicado a juegos didácticos en los que el patrimonio arqueológico y cultural son protagonistas. Se proporcionan a los desarrolladores ciertos aspectos que hay que reforzar.

En primer lugar, dotar al juego de un propósito cívico (C) para que los alumnos reflexionen detenidamente sobre los contenidos seleccionados y su papel como ciudadanos. Una cosa que también es decisiva para la enseñanza de la historia en general es dar sentido a la propia enseñanza. Así, una correcta selección de contenidos es clave para el éxito del producto diseñado, si se pretende que sea educativo y se desarrolle en contextos escolares. En este caso, el hecho de que diseñadores y docentes se pregunten qué pretenden enseñar y por qué (en términos de relevancia histórica) es fundamental (R). Una buena selección de contenidos y una seria reflexión sobre su relevancia en el pasado y/o en el presente harán ver al jugador/alumno cierta utilidad en los contenidos que se van a entrelazar en las tramas del videojuego. El juego o el videojuego suele contar de serie con la motivación (E, de *engagement*), pero no hay que descuidarlo y el diseño no puede convertirse en una réplica de una clase al uso. Pero, atención, a la hora de educar es necesario ir más allá del mero entretenimiento; es imprescindible diseñar tareas con objetivos didácticos específicos y contextualizar el recurso dentro de una estrategia atractiva. Esta estrategia debe ser atractiva tanto para los estudiantes como para los docentes si finalmente se quiere utilizar el producto en el aula. Es lo que llamamos *aplicabilidad* (A). Por último, en una era en la cual los estímulos son tan diversos y efímeros, es vital conseguir que la información a trasladar llegue por todas las vías posibles. En este sentido, la multimodalidad es básica: texto, vídeo, audio e imágenes han de combinarse de manera adecuada para lograr que los mensajes a transmitir sean efectiva-

mente transmitidos. Esto es algo que también se detectó al evaluar audiovisuales (figura 3).



**Figura 3.** Ejemplo de transferencia para productos lúdicos. Héroes del Patrimonio (Fundación Integra de la Región de Murcia. Fuente: propia.

## Museos y elementos patrimoniales

La visita a un museo no siempre es asequible, intelectualmente hablando. Los museos aparecen repletos de piezas, muchas de ellas desconocidas, donde la información que suele acompañar las piezas expuestas queda normalmente descontextualizada y resulta muchas veces inútil ante la reducida capacidad de abstracción que el visitante es capaz de desplegar, debido a la escasa información histórica, geográfica y cultural (entre otros aspectos) asociada a las piezas en concreto (Santacana y Masriera, 2012). La investigación didáctica demuestra que, sin conocimiento, no hay valoración; sin valoración, no hay apropiación, y, por consiguiente, se produce el olvido (Fontal, 2003). De ahí que sea necesario poner fin a esa tendencia y hacer consciente al visitante del valor implícito de los bienes culturales como fuentes históricas y testimonios del pasado. ¿Cómo conseguir ese valor añadido a la visita? Son varios los trabajos que apuestan por la importancia de establecer ese vínculo emocional entre museo

y visitante (Santacana y Martínez, 2018). En el caso de las propuestas emanadas desde el Laboratorio Temporal, de manera general tres son las bases que guían el proceso de creación: motivar y emocionar al visitante mediante la búsqueda de temáticas y estrategias que les permitan apropiarse del contenido de la exposición y desarrollar empatía, aprovechar el poder de los objetos desplegando todas las posibilidades del aprendizaje basado en objetos y, por último, hacer pensar al visitante (figura 4).



**Figura 4.** Ejemplo de transferencia en museos. Museo Etnológico de la Huerta (Alcantarilla, Región de Murcia). Fuente: propia.

## Consideraciones finales

Durante años la transferencia de conocimiento ha sido la hermana pequeña de la investigación y la docencia en la universidad. De hecho, en la sigla que describe la adscripción a la institución universitaria, PDI, ni siquiera se contempla. Con todo, como ya apuntaba sabiamente Prats (2003), en la educación esa aplicación tecnológica pasa por convertirse en una de las razones de ser de la didáctica de las ciencias sociales. En la actualidad, la reciente llegada del sexenio de transferencia a la universidad parece haber removido conciencias recelosas de ceder tiempo de su

investigación y dar cierto protagonismo a esa importante labor de transposición didáctica. En el caso de la didáctica, se abre también una oportunidad de investigación a partir de esas propias actividades de transferencia. Al fin y al cabo, la calidad y cualidades de esa transferencia deben ser evaluadas y medidas para conocer sus verdaderos beneficios y su aplicabilidad. Las reflexiones aquí vertidas proceden, precisamente, de este camino de ida y vuelta entre ambas tareas universitarias.

En resumen, se han presentado brevemente casos concretos donde investigación y transferencia van de la mano y que pueden servir a otros colegas para detectar posibles sectores de aplicación tecnológica del conocimiento. Pero, siendo sinceros, este modelo a seguir ya estaba abierto por el grupo DHIGES de la Universidad de Barcelona desde hacía décadas. Vaya desde aquí nuestro respeto y reconocimiento a todo el equipo, muy especialmente a su investigador principal, Joaquín Prats Cuevas, que deja un enorme legado y, sobre todo, marca el camino a seguir.

## Referencias bibliográficas

- Arias, L., Pernas, S. y Egea, A. (2012). El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro. En: O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (eds.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (vol. 1, pp. 182-191). OEP.
- Arias, L. y Egea, A. (2017). Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education. *Public Archaeology*, 16(2), 90-109.
- Arias, L., Egea, A. y Monroy, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25-38.
- Chaparro, Á., Felices, M. del M. y Triviño, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei*, 14(2), 93-147.
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula*, 13, 79-93.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En: A. Egea, L. Arias y J. Santacana

- (eds.). *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 327-341). Trea.
- Egea, A. y Arias, L. (2020). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 204275302098010.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Gómez, C. J., López, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Martínez, J. M., Egea, A. y Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 17(1), 61-75.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9, 133-155.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 10-14.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). Secretaría de Educación Pública.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Sáez-Rosenkranz, I. y Prats, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae*, 4, 2-8.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: Un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446.
- Santacana, J. y Masriera, C. (2012). *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Trea.
- Seel, N. M. (2008). Empirical perspectives on memory and motivation. En: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer y M. P. Driscoll

(eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 39-54). Lawrence Erlbaum Associates.

Wilschut, A. H. J. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723.

# Didáctica de la herstoria: la necesaria inclusión de las mujeres en el currículum de ciencias sociales

LAURA TRIVIÑO CABRERA  
Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Málaga

## Introducción

Ante todo, quisiéramos manifestar la emoción que supone contribuir con este capítulo a una obra colectiva en homenaje al profesor Joaquín Prats. Tuvimos el privilegio de que el profesor Prats ejerciera como presidente del tribunal de nuestra oposición a profesora titular en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Así pues, desearíamos que este texto sirviera para exponer una de las líneas de investigación fundamentales como es la inclusión de Historia de las Mujeres en el currículum Ciencias Sociales, una disciplina científica que se ha ido consolidando gracias a la inmensa y ardua labor del profesor Prats.

Habiendo padecido un sinfín de obstáculos como mujer joven investigadora proveniente del campo de estudio de las Humanidades, la figura de Prats ha sido de vital importancia para la confianza y la consolidación de mi trayectoria como profesora y didacta de Ciencias Sociales. El profesor Prats me escribió, sin conocerme, para comentar algunas reflexiones y sugerencias a un artículo que acababa de publicar. El hecho de que una eminencia como Prats se detuviera a leer mi publicación e invirtiera su valioso tiempo en compartir sus impresiones con una ayudante doctora con la que no compartía ni proyectos, ni grupos de investigación... en tiempos decadentes en los que la científici-

dad deja paso a los *likes* y a la «red de contactos», supuso reavivar la idea utópica que tuve en mis inicios como estudiante universitaria sobre el amor por la sabiduría y el anhelo por debatir con un Maestro en las aulas universitarias.

Con el permiso de Prats, y teniendo en cuenta su actitud dialogante y elegante a la hora de hablar de aspectos con los que no está muy de acuerdo (la posverdad, por ejemplo), la influencia de la posmodernidad ha supuesto dejar de hablar de una única Historia que había proyectado, hasta ahora, un determinado canon tanto a nivel de sujeto artista como de objeto protagonista artístico basado en la figura del *varón blanco-occidental-europeo-adulto-heterosexual-con alto poder adquisitivo*, frente a las historias de las mujeres. El gran relato de la Historia proyectado desde el patriarcado está siendo deconstruido y cuestionado por la historiografía feminista desde hace décadas. Sin embargo, pese a los avances y a las investigaciones recientes sobre la recuperación del legado de las mujeres, el currículum legislativo para las Ciencias Sociales sigue ofreciendo los mismos contenidos androcéntricos, salvo mínimas incorporaciones.

## Hacia una Didáctica de la *Herstoria* o Historia de las Mujeres

No existe realmente una consolidada enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género en educación secundaria y bachillerato. Por ello, lo que no existe se infravalora, y lo que se infravalora queda bajo el prejuicio sexista. Si las mujeres no están, el mensaje explícito que se desprende es que las mujeres son incapaces. Si no hay mujeres para el currículum de Ciencias Sociales, nuestro alumnado, consciente e inconscientemente, asume que no hay mujeres porque las mujeres no valían para la política, la economía, el arte, el pensamiento... y, por consiguiente, son inferiores a los hombres, dada la falta de racionalidad. Esto contribuye a la consolidación de sistemas de dominación que perpetúen roles y estereotipos de género en la actualidad. Si enseñamos Ciencias Sociales desde una perspectiva de género, ofrecemos referentes femeninos tanto a los alumnos como a las alumnas (Triviño, 2021).

No obstante, la pregunta en la que continuamente insistimos es la siguiente: ¿basta con añadir mujeres al currículum de Ciencias Sociales para considerar que estamos aplicando la perspectiva de género? Rotundamente, no. Cada marzo, los colegios y los institutos se llenan de murales y de iniciativas que invitan a conocer a figuras históricas femeninas. Obviamente, estas acciones son muy positivas, pero insuficientes. En primer lugar, porque, como diría Celia Amorós, no se trata de «añada y remueva». Las mujeres en la materia de Ciencias Sociales no pueden convertirse en una anécdota y en la excepción a la regla: «Y también había una mujer relevante... en aquella época; siguiente tema».

El objetivo fundamental del que partimos es la necesidad de que el futuro profesorado contemplara las posibilidades de desviarse de esa Historia con mayúsculas, lineal, universal y unidireccional, protagonizada por los vencedores que se correspondían con el prototipo de varón-blanco-occidental-heterosexual con alto poder adquisitivo que aparecían en los grandes cuadros de pintura de historia como sujeto histórico central del pasado. Y es aquí donde forjamos la relevancia de hablar de una Didáctica de la *Her/storia* frente a la Didáctica de la *His/story*, esto es, el uso del pronombre femenino inglés *her* frente al masculino *his* (Triviño, Chaves y Lucas, 2019):

Likewise, gender is not natural, but is created by society through socialisation using institutions such as the family, the church, schools, and the state. Unequal power relationships are also created by society, enabling HISTory to take precedence over HERstory. It is said that «history is told not as it was but as men saw it». (Zungu *et al.*, 2014, p. 9)

La *Herstoria* o la Historia de las Mujeres puede ser entendida como una disciplina científica reivindicada por la teoría feminista que documenta la experiencia, la vida y el lenguaje de las mujeres (Humm, 1989), dando lugar a la toma de conciencia del papel desempeñado por las mujeres como agentes sociales de la Historia (Macedo y Amaral, 2005). Una disciplina que reflexiona críticamente sobre lo que hemos asumido como Historia.

The act of supplanting HERstory in place of HISTory is that HERstories are written from a feminist perspective and emphasise the role

played by women in society. Feminist research attempts to document and describe the main social differences and inequalities between men and women. (Zungu, Manquele, De Vries, Molefe y Hadebe, 2014, p. 10)

Cabe incidir en que los principios de una Didáctica de la *Herstoria* o pueden corresponderse con los ocho principios estipulados en el proceso de alfabetización crítica feminista (Triviño, 2022).

## Propuestas teórico-prácticas para la inclusión de las mujeres en el currículum de Ciencias Sociales

Nuestros inicios en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales siempre estuvieron unidos a nuestra investigación en teoría del arte feminista (Triviño, 2015) y en rescatar a las mujeres artistas desde el currículum de Ciencias Sociales, cuyos orígenes se remontan al proyecto Didáctica 2.0 Museos en Femenino (López Fdz. Cao, Fernández-Valencia y Bernárdez-Rodal, 2019).

En 2015, Clara Peeters apareció por primera vez en nuestro pensamiento, cuando tuvimos la oportunidad de asistir al seminario *Otras Narrativas del Prado*, organizado por Estrella de Diego, catedrática de Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid. El seminario tenía como objetivo:

[...] rescatar esas miradas y narrativas de interés para la mirada actual a través de obras del Museo del Prado. [...]. El caso más claro es la presencia de las mujeres artistas en las colecciones de los museos, durante siglos relegadas. (Museo Nacional del Prado, 2015)

Esas nuevas miradas condujeron a tratar, en una de las sesiones de dicho seminario, a la pintora holandesa Clara Peeters.

La contemplación hermenéutica de una sola obra de Peeters bastó para inspirar todo un proyecto educativo centrado en la deconstrucción del currículum oculto de Ciencias Sociales y la propuesta de un currículum crítico igualitario en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. ¿Por qué Clara Pee-

ters y su obra inspiraron *Clara Peeters y sus otras historias*? Clara Peeters fue una oportunidad para repensar cómo los contenidos respondían a una única Historia, a una única Historia del Arte, a una única Geografía, a una única Filosofía; y, con ello, la invisibilidad de las mujeres como sujetos históricos (Triviño, 2018).

Asimismo, la organización de *El Arte de Clara Peeters* (del 25 de octubre de 2016 al 19 de febrero de 2017), la primera exposición dedicada a una mujer pintora por parte del Museo Nacional del Prado junto con el Museo Real de Bellas Artes de Amberes (Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen), fue determinante para emprender la iniciativa Clara Peeters y sus otras historias durante cuatro cursos académicos en la asignatura El Currículum de Historia, Geografía, Historia del Arte y Filosofía, del Máster de Profesorado en Educación y Secundaria y Bachillerato (en adelante, MAES) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Triviño y Chaves, 2022):

- *I Jornadas Clara Peeters y sus otras historias* (2015-2016). El alumnado del MAES organizó una gincana para que estudiantes de educación secundaria conociera la figura de Clara Peeters y otras mujeres referentes en las Ciencias Sociales (Triviño, 2018).
- *II Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente!* (2016-2017). El alumnado del MAES creó vídeos educativos para la reflexionar críticamente sobre la representación de las mujeres en la cultura museística y en la cultura mediática.
- *III Jornadas Internacionales Clara Peeters y las historias de Óbidos* (2017-2018). Dado que en Braga se inauguraba la exposición de pintura «Josefa de Óbidos. Pintura em tempo Barroco», estudiantes del Mestrado em Ensino da História de la Universidad de Minho, bajo la supervisión de la profesora Maria do Ceu Melo, planificaron actividades que dieran visibilidad a dicha pintora hispanoportuguesa; y estudiantes del MAES diseñaron laboratorios didácticos para afrontar el archiconocido interrogante de Linda Nochlin (1988): ¿por qué no han existido grandes artistas mujeres? (*Why Have There Been No Great Women Artists?*), 1971). Las jornadas homenajearon a la teórica feminista Linda Nochlin, que recientemente había fallecido.
- *IV Jornadas Clara Peeters: Enseñar a Transgredir. Homenaje a bell hooks* (2021-2022). Estas jornadas suponen un objetivo más

ambicioso: percatarse de la importancia de dar visibilidad a las mujeres no blancas, europeas y occidentales. Hablamos de desarrollar un currículum feminista interseccional (Triviño y Cabrera, 2021), en el cual es fundamental incorporar figuras como bell hooks, escritora y pedagoga afroamericana, fallecida en diciembre de 2021.

Otros proyectos reseñables para la inclusión de mujeres en el Currículum de Ciencias Sociales son:

- *Geolocalizador patrimonial feminista*. Fomentar una labor investigadora en el alumnado del Grado en Educación Primaria en torno al conocimiento del patrimonio local y la visibilidad de mujeres en la historia de la cultura y del patrimonio andaluz; desarrollar competencias sociales y ciudadanas en el sentido de que las/os futuras/os maestras/os contribuyen al reconocimiento y a la valorización del patrimonio local desde la perspectiva de género como ciudadanía, utilizando como herramienta las redes sociales (Triviño, 2019).
- *En el Museo del Prado, ellas también pintaban* (2020) y *Una Jarra Pintoras* (2021). Proyectos para conocer a mujeres artistas a través de la producción audiovisual (Triviño y Marín, 2021). Para ello, se siguen dos pasos fundamentales: *a*) rescatar nombres, construyendo genealogías feministas, y *b*) conocer los obstáculos de ser mujeres artistas / mujeres históricas (Triviño, 2021).
- *Faeneras feministas* (2021). Dar visibilidad a la *herstory* malagueña en el currículum de educación secundaria, tras la transposición didáctica de investigaciones recientes sobre Historia Contemporánea de Málaga desde una perspectiva de género a través de la cuenta @herstoriesmalaguenas.

## Consideraciones finales

Una de las obras más interesantes para entender cómo incorporar la variable género al currículum de Ciencias Sociales en nuestro país es *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (Fernández Valencia *et al.*, 2001). Se recoge una serie de trabajos que muestran cómo afrontar el currículum oculto (Jackson, 1991) y

el lenguaje sexista de profesorado y alumnado, junto con diferentes propuestas que incorporen a las mujeres como sujetos en la enseñanza de la historia y de la historia del arte. Esto es, visibilizar a las mujeres como sujetos históricos atendiendo el trabajo desarrollado por investigadoras de la historia de las mujeres. Las propuestas para incorporar a las mujeres en los estudios sociales pasan por dismantelar los discursos dominantes que tienen cabida en los libros de texto y, como apuntan Fernández Valencia *et al.* (2001), que las clases de historia y ciencias sociales consigan «despertar al alumnado el sueño de la igualdad» (p. 142) y que las alumnas encuentren una genealogía femenina.

La investigación sobre prácticas en el aula de Ciencias Sociales desde un enfoque de género es cada vez más abundante (Ortega, Marolla-Gajardo y Heras-Sevilla, 2021; Marolla-Gajardo, 2022), pero cabe insistir en la necesaria formación en Estudios de Género y Feministas de quienes publican sobre estas cuestiones. El hecho de ser mujer investigadora no supone requisito alguno para desarrollar una investigación científica y rigurosa en el currículum de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género y/o feminista. Tampoco podemos tolerar como didactas que haya cada vez más profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales que, teniendo otras líneas de investigación, publique sobre esta temática y ya se consideren especialistas en ello.

También hay que señalar que contemplar a las mujeres como sujetos históricos o *herstóricos* conduce a incorporar otros sujetos históricos excluidos: del sujeto histórico individual al colectivo y del sujeto histórico europeo al sujeto histórico no europeo. Por ende, llegamos a un currículum de Ciencias Sociales que incorpore: individual y colectivo; europeo y no europeo; y masculino y femenino. Esto último es importante, porque, como apuntan Sant y Pagès (2011), ha de existir un equilibrio en la aparición de hombres y mujeres en los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, pues, en caso contrario, puede configurar en el alumnado la idea de que los hombres son protagonistas históricos, por la cual los alumnos pueden elegir múltiples roles masculinos, siendo las mujeres sus subordinadas. O, como explica Crocco (2008):

If women's lives (or those of non-elite men) get left out the curriculum, then students receive a message that women's stories, issues and concerns are unimportant for history. (p. 180)

Constituye una prioridad que en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales se tenga presente la categoría género y que los docentes sean conscientes de que la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto no puede pasar desapercibida. Como exponen Zittleman y Sadker (2002, citados en Crocco, 2008, p. 184), si los libros que forman al profesorado no contemplan los problemas de discriminación que sufren las mujeres en la cultura patriarcal, desgraciadamente, es muy poco probable que este profesorado esté interesado en decodificar los roles y los estereotipos de género. Como explica Fernández Valencia (2004):

La actitud que asuma el profesorado respecto a sus contenidos y formas de presentarlos, que cuestione o no los protagonismos reflejados, las presencias o ausencias de algunos actores sociales en ciertas épocas, temáticas o problemas, las formas de las presencias... será fundamental para reconducir la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hacia vías que recuperen el protagonismo social de las mujeres, para dar referentes históricos a las niñas. (p. 11)

## Referencias bibliográficas

- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En: L. S. Levstik y C. A. Tyson (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-197). Routledge.
- De Diego, E. (2015). Seminario «Otras Narrativas Del Prado». Museo Nacional del Prado. Centro de Estudios Casón del Buen Retiro. <https://Www.Museodelprado.Es/Aprende/Escuela-Del-Prado/Seminarios/Otras-Narrativas-Del-Prado>
- Fernández Valencia, A., López Fernández-Cao, M., Juliano, M. D. y Martínez Díez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-24). AUPDCS.
- Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. Harvester Wheatsheaf
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.

- López Fdz. Cao, M., Fernández-Valencia, A. y Bernárdez-Rodal, As. (2012). *Didáctica 2.0. Museos en femenino*. <https://museosenfemenino.es>
- Macedo, A. G. y Amaral, A. L. (orgs.) (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Afrontamento.
- Marolla-Gajardo, J. (2022). Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula. *Reseñas de la enseñanza de la historia*, 20, 78-91.
- Nochlin, L. (1988). Why Have There Been No Great Women Artists? *Women, Art and Power, and Other Essays*. Icon.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla-Gajardo, J. y Heras-Sevilla, D. (2021). Social Invisibility and Socio-Cultural Construction of Gender in Historical Narratives of Chilean High School Students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037.
- Triviño Cabrera, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 333-343). AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- Triviño Cabrera, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737.
- Triviño Cabrera, L. (2019). El proyecto geolocalizador patrimonial feminista para la formación de maestras y maestros en Didáctica del Patrimonio Andaluz. En: M. Joao y A. Días (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 565-563). Escola Superior de Educação.
- Triviño Cabrera, L., Chaves Guerrero, E. I. y Lucas Palacio, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la Herstory del Arte? *Clío: History and History Teaching*, 45, 65-82.
- Triviño-Cabrera, L. (2021). ¿Cómo enseñar y aprender biografías desde una perspectiva de género? *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 103, 34-38.
- Triviño Cabrera, L. y Cabrera Pérez, J. E. (2021). Proyecto África: de la deconstrucción del currículum hegemónico a la construcción del currículum feminista interseccional. *Avances en Educación Superior e Investigación* (pp. 104-105). Dykinson.
- Triviño Cabrera, L. y Chaves Guerrero, E. I. (2022). Del currículum oculto al currículum crítico igualitario en Ciencias Sociales: resulta-

dos del proyecto Clara Peeters y sus otras historias (2015-2020). En: Calderón Roca, B. (coord.). *Cultura Visual, Música y Medios de Comunicación: Educación y Valoración del Patrimonio desde la Democracia*. Tirant Lo Blanch.

Triviño Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Produsage*. Octaedro.

Zungu, M., Manqele, N., De Vries, C., Molefe, T. y Hadebe, M. (2014). HERstory: Writing women into South African history. *Agenda*, 28(1), 7-17.

## Memoria, voz y espacios de mujer: aprendizaje del tiempo histórico mediante itinerarios patrimoniales en museos locales

BELÉN CALDERÓN ROCA  
Profesora ayudante doctora  
de la Universidad de Málaga

*La memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, elaborar una explicación [...].*

JOAQUÍN PRATS (2020)

### Enseñar el tiempo histórico en espacios de la memoria

La imagen que acompaña a los lugares constituye un valor cultural no improvisado, que se genera como resultado de un proceso de creación y recreación histórica, reedificado constantemente mediante aportaciones y representaciones de significados provenientes de diversas parcelas de la cultura. A partir de ahí se acumula el conocimiento y se desarrolla el sentimiento de identidad, y, por ende, de estima hacia dichos lugares, paisajes y territorios (Calderón, 2014).

No podemos hablar de identidad cultural local sin realizar previamente un recorrido a través de la construcción de dicha identidad, desde tiempos remotos conocidos hasta el presente. Contamos con testimonios que, unidos a los vestigios materia-

les y textuales, han facilitado la reconstrucción de un pasado poliédrico que es necesario descifrar a los propios habitantes, a menudo desconocedores de su herencia patrimonial más cercana. A modo de postales, estampas o retratos estereotipados, se ha difundido una imagen histórica del patrimonio malagueño a los visitantes, que estos a su vez han divulgado, colaborando en una dinámica de retroalimentación y comunicación conducente a construir muchos tópicos que perviven en la actualidad. El patrimonio ostenta valores domésticos sedimentados que no han podido ser reconocidos institucionalmente y ni siquiera han logrado trascender para ser comunicados de forma correcta. Cuando ello ocurre, se interrumpe inexorablemente el diálogo entre individuo y *locus*; se merma la memoria de un lugar (Calderón, 2014).

Recuperar la memoria mediante la enseñanza de la Historia facilita la mirada comprensiva del individuo desde el pasado hacia el presente. Sin embargo, las políticas españolas sobre memoria siguen mostrándose selectivas y con visiones restringidas, a lo que se une la escasez de investigaciones al respecto. El análisis de la memoria en los manuales es una cuestión aún en proceso constructivo, a pesar de que la educación formal, como generadora de códigos simbólicos, constituye un núcleo de aprendizaje esencial para edificar narrativas que se transmiten desde los libros de texto (Prats, Sabido-Codina y Sáez-Rosenkranz, 2021).

Empero, ¿qué sucede con la memoria atesorada en los museos? Cada vez se considera el museo como institución dinámica que nos conecta con las civilizaciones pasadas. Un lugar donde el público ya no solo es espectador, sino también actor; un museo básicamente generador de experiencias culturales, en aras de suscitar cuestionamientos, juicios críticos, emociones y sentimientos patrimoniales. No obstante, no siempre se producen estas reacciones en el usuario. La marca «Málaga ciudad de Museos» (muchos, franquicias con nulo vínculo identitario local) corre el riesgo de convertirse en único referente malacitano para posicionarse a escala internacional como atractivo del turismo cultural.

## El tiempo histórico en el museo y la importancia del objeto (arqueológico) para el aprendizaje de la historia

### El discurso «histo-cronológico» en el Museo

El Museo de Málaga (o Museo de la Aduana), de titularidad estatal y gestión autonómica, constituye una importante institución con gran reconocimiento de la ciudadanía desde que abrió sus puertas en 2016. No en vano, muchos fueron los años durante los cuales los malagueños venían reclamando un edificio como sede de «su museo» de Bellas Artes, arrebatada del Palacio de Buenavista, tras ser reconvertida en la del Museo Picasso en 2003. Este museo representa la historia del malagueño; «es parte del ADN de su ciudad» (Museo de Málaga, s. f., p. 2) y culmina un proyecto de 1972 que trató de aunar el antiguo Museo Provincial de Bellas Artes (1913) y el antiguo Museo Arqueológico Provincial (1945). Pero centrémonos en la sección de arqueología. La puesta en valor de los objetos arqueológicos contribuye a la educación cultural de las comunidades, así como a fortalecer los vínculos de las identidades locales, reforzando el sentimiento de pertenencia y responsabilidad respecto del patrimonio expuesto. La arqueología constituye una herramienta de gran utilidad en el ámbito educativo, porque, a camino entre las ciencias experimentales y las humanidades, fomenta el conocimiento de las sociedades humanas mediante el estudio de los vestigios materiales del pasado. Y mediante la extrapolación al presente nos iguala, en cierto modo, con las gentes que los generaron y utilizaron (Santacana, 2018, pp. 9-11).

El recorrido de la sección arqueológica del Museo de Málaga comienza con la Colección Loringiana. Los marqueses de Loring-Heredia fueron una importante familia burguesa malagueña del siglo XIX y grandes coleccionistas de arte con exquisita sensibilidad patrimonial, que donaron su colección privada a la ciudad. Destacan las majestuosas *Matronas sedentes* (esculturas romanas del siglo II), una *Venus pudicitia* y un *Fauno*, ambos de la segunda mitad del siglo II, y, finalmente, la *Dama de la Aduana* (finales del siglo I), escultura de grandes dimensiones ubicada en la entrada a modo de bienvenida a los visitantes. Una vez

atravesadas estas estancias, el discurso expositivo se organiza en siete bloques temáticos diacrónicos: *Prehistoria en las cuevas malagueñas*; *El paisaje megalítico*; *Lecturas de la colonización: fenicios e indígenas*; *De la conquista de Roma a los primeros municipios y Málaga y la islamización de Al-Andalus*.

Como es la finalidad de este trabajo, nos centraremos en el discurso museográfico sobre Malaca Romana.

Tras la conquista de la Malaqa fenicia por Roma, los pueblos sometidos mantuvieron sus señas de identidad, pero es indudable la deuda de Málaga con el Imperio romano, cuando pasó de ciudad federada a municipio de derecho Latino (Ortiz, 2001). Malaca no solo continuó la economía pesquera ya iniciada por los fenicios, sino que encabezó el primer puesto del comercio mediterráneo con la fabricación y exportación del *garum* (producto similar al caviar y manjar de alto precio con excelente cotización), así como del aceite y el vino, llegando su puerto a ser el motor económico de la región. Así pues, encontramos vestigios expuestos de las instalaciones del museo para la explotación salinera marítima, la «industria» conservera de salazones, o la elaboración de menesteres alfareros agrupados por tipologías (Lagóstena, 2007, p. 274). Por otra parte, observamos una considerable muestra de *sigilatas*. Destacan las ánforas cerámicas para el transporte, cuya forma era redondeada y apuntada en la base para poder clavarse en la arena, denominadas *dressel*; lucernas, vasos cerámicos de diferentes tipología y usos, abundando las *ungüentaria*. Se trata de pequeñas vasijas alargadas con cuerpo fusiforme y cuello destacado, utilizadas para contener aceites y ungüentos. Eran destinados a ofrendas para divinidades, unciones en rituales, ritos nupciales o aseo personal (Pérez, 2012, pp. 17-19). También hallamos recipientes de vidrio, mosaicos y piezas numismáticas y de ornamento, como anillos, pasadores para el cabello y fíbulas.

Sin embargo, no hay rastro de la presencia femenina en el discurso museográfico de la Málaga romana, más allá de las piezas mencionadas. ¿No tenía nada que aportar la mujer al conocimiento de la sociedad de Malaca?

## El valor narrativo del objeto (arqueológico)

Los museos están dotados de alta densidad simbólica y los objetos exhibidos adoptan «voluntad de significar» (López, Fernán-

dez, y Bernárdez, 2012, p. 54). Con respecto a su contenido, tradicionalmente han formado parte de la «alta cultura», donde las mujeres han sido minimizadas y escasamente valoradas en el devenir de la museografía. Bien es cierto que los espacios museísticos se han ido feminizando a partir de los años setenta del vigésimo siglo, pero hemos de ser aún cautelosos con algunos discursos museográficos, que suelen centrarse en la importancia de los objetos más que en la contextualización social de una determinada civilización y, por ende, en los mensajes emitidos, que pueden ser tomados como inequívocos por el público (Querol, 2014, p. 271). Paradójicamente, al visitante suelen aburrirle las salas arqueológicas que acumulan muestras excesivas de objetos pertenecientes a una civilización, pero que no explican de manera contextualizada cuestiones sobre las sociedades del pasado que generaron dichos objetos. Y, a pesar de que las fuentes textuales narran y analizan información muy valiosa para conocer el pasado, sin los restos materiales sería difícil imaginar dicho pasado, especialmente, en edades donde la escritura estaba reservada solo a las clases poderosas (Santacana y Llonch, 2012, p. 17). Por ello, los objetos conservados y expuestos en los museos ofrecen un valor indiscutible como fuente que definen a las sociedades del pasado a diferentes niveles: socioeconómico; sobre el gusto, la ideología o la religión; acerca de las características culturales específicas de un grupo social; respecto a las zonas geográficas de procedencia; sobre el contexto histórico de los individuos, así como sobre *los géneros* (Santacana y Llonch, 2022, pp. 9-11).

## Memoria, historia y voz de la mujer en el Museo de Málaga. Una propuesta de itinerario didáctico en femenino: de Malaca a Málaga

### Memoria, historia y voz de la mujer en Roma

Para poder entender el tiempo histórico y el patrimonio «en femenino» que lo encarna, debemos crear un discurso museístico legible. Para ello, la evocación del pasado mediante la recreación de ambientes y objetos manipulables nos puede situar en los espacios y lugares que habitaba la mujer romana. El Museo de Má-

laga solo nos ofrece pinceladas descontextualizadas sobre el ámbito femenino, por lo cual debemos educar en la construcción de itinerarios didácticos que permitan reconstruir escenarios para conocer el tiempo histórico en femenino; recreando ese perfil y retrato de la mujer en las sociedades romanas, a través de los espacios y de las funciones que ocupaban en aquella sociedad, extrapolándolos a la sociedad actual.

El museo está inundado de imágenes y estas son el resultado de relaciones de poder, promovidas por aquellos que lo detentan. En el mundo clásico, las imágenes fueron un vehículo poderosísimo de contenidos de género, que puso de manifiesto la rígida (y asumida) desigualdad social entre hombres y mujeres a nivel artístico, científico, literario y jurídico. Desigualdades que han sido invisibilizadas en los estudios clásicos del mundo académico hasta hace muy poco. Resulta cuando menos paradójico que las mujeres en Grecia aparezcan apartadas de la sociedad política en un mundo donde se gestó la democracia, como fue la Atenas del siglo V a. C. Esto se extendió a Roma y hay algo que se naturaliza: el hecho de estar sometidas al varón durante toda su vida. Las niñas eran criadas para ser esposadas una vez alcanzada la pubertad. La víspera del *connubium* la todavía niña guardaba sus juguetes y los consagraba a los dioses. Dejaba de usar la *toga pretexta* y vestía la túnica nupcial hasta los pies, ceñida en la cintura mediante el nudo *Herculeus*, y se cubría el rostro parcialmente con un velo. La novia era acompañada por la *uniuira* (matrona que solo había conocido a un varón) hasta la adornada casa del novio, donde se celebraba la ceremonia (Mañas, 2019).

La situación social de la mujer al esposarse cambia radicalmente y pierde también radicalmente su independencia. Esta debía atender a prohibiciones como el aborto, beber vino o el adulterio, castigado este con mucha mayor severidad en las mujeres. La religión oficial se oponía a la emancipación femenina, con excepción de las bacanales, donde podían beber vino y practicar sexo explícito (heterosexual y homosexual). También se les permitía ser *vestales*, sacerdotisas vírgenes consagradas a la diosa Vesta, aunque con la condición de no mantener relaciones con varones durante treinta años, a riesgo de ser sepultadas vivas públicamente (Mañas, 2019).

Las mujeres romanas son relegadas al espacio doméstico (trabajos cotidianos o labores de tejido) y a funciones propias de la

capacidad reproductiva. Ello se refleja, en las producciones artísticas, donde se encuentran imágenes femeninas ligadas a la virtud, el matrimonio y la maternidad, ataviadas de un modo muy pudoroso, con la mirada desviada hacia el suelo, evitando la confluencia directa con el espectador. Aunque debemos mencionar que existen ciertas actividades artísticas, como la pintura, la lectura y la música, que algunas mujeres sí que pueden practicar, siempre relegadas al espacio íntimo. Esta tendencia cambiará únicamente a partir de la época de Augusto, cuando las mujeres aparecerán representadas en espacios públicos; pero, advertimos, se trata de representaciones de mujeres de clase social privilegiada: escenas de tocador (aludiendo a la belleza y al cuidado físico) con la mujer «Dómina», rodeada de sirvientas y esclavas. Frente a ellas, se encuentran escenas con otro tipo de mujeres «no decentes», en las que abundan los cuerpos sexualizados de prostitutas y esclavas; mujeres desnudas en espacios masculinos de vulnerabilidad, donde aparece el sexo explícito. O bien las venus, mujeres-diosas representadas expresamente para ser observadas. En mitología, incluso se encuentran escenas de acoso y agresión de hombres a mujeres (Mañas, 2019).

### Una propuesta de itinerario didáctico en femenino en el Museo de Málaga: de Malaca a Málaga

Diferentes investigaciones arqueológicas han arrojado luz al emplazamiento y configuración de Málaga en época romana. Construida sobre la elevación natural que se extiende desde el monte Gibralfaro hasta la calle Granada, por donde discurría un arroyo que marcó el trazado de la vía en fases históricas posteriores, conducía hasta la plaza de la Constitución, núcleo urbano emblemático. La zona que ocupa el palacio de la Aduana, junto al antiguo edificio de correos (actual Rectorado de la Universidad de Málaga), fueron zona portuaria. Contrastado por los restos arqueológicos encontrados de diferentes piletas de maceración para la producción de salazones y *garum*, así como para la explotación salinera, en la actualidad musicalizadas. El núcleo principal de la ciudad romana aparecía configurado en el siglo VI a. C., extendiéndose desde Gibralfaro y la Alcazaba hasta las actuales calles San Agustín y Císter, coincidentes con la zona del actual teatro romano (Corrales, 2003). Se reorganiza el espacio defen-

sivo fenicio y se levantan edificios que responden a un nuevo urbanismo, con espacios abiertos que funcionan como viario interior. Existe la red de alcantarillado público bajo las calles principales y establecimientos termales junto al teatro romano.

Si partimos de este contexto, podríamos establecer diversos recorridos museísticos por la Málaga romana que integrasen parte de los objetos arqueológicos expuestos, construyendo un discurso urbano igualitario y útil para la comprensión del tiempo histórico. Por otra parte, y aunque el museo dispone de cinco réplicas de piezas expuestas a tamaño real, aptas para la manipulación de invidentes y niños, el auxilio de mayor cantidad de materiales volumétricos mediante reproducciones nos ayudaría a conectar con las necesidades y evolución cognitiva de un alumnado escolar, potenciando el contacto sensorial, pues los niños necesitan experimentar, fundamentalmente, a través del tacto (figuras 1, 2 y 3). Entre las cuestiones históricas abordadas, planteamos una propuesta de cuatro recorridos contextualiza-



**Figura 1.** Roma en femenino: De Malaca a Málaga. Reproducción en escayola de un modelo similar a la Venus pudítica (siglo II) del Museo de Málaga. Fuente: foto de Belén Calderón (2022).



**Figura 2.** El espacio doméstico en Roma. La Domus. Réplica exacta de un ánfora dressel mediante impresión en 3D de las conservadas en Museo de Málaga. Realizada por la empresa Arqueotexturas. Fuente: foto de Belén Calderón (2022).



**Figura 3.** El espacio público en Roma: *Artis malacae*. Imagen de una visita escolar del CEIP Cervantes junto al alumnado del Grado en Educación Infantil de la UMA, al Museo de Málaga (curso 2021-2022). Fuente: foto de Belén Calderón (2022).

dos a nivel histórico y con auxilio arqueológico, donde se abordan diferentes aspectos de la civilización romana en el territorio malacitano. Véase una síntesis a modo gráfico en la propuesta núm. 1: Roma en femenino, que trata los principales roles de la mujer mediante dos itinerarios (figuras 4 y 5).



## Consideraciones finales

Los museos son lugares de la memoria y, en lo que respecta a la recuperación y comunicación de la memoria, hemos de procurar transmitir mensajes de igualdad en las concepciones y representaciones museográficas. Resulta esencial construir lenguajes (textuales y gráficos) no excluyentes, más allá de las consideraciones formales o estéticas, que auxilien en la comprensión de los procesos que explican los hechos y los fenómenos históricos. El conocimiento del tiempo histórico mediante reproducciones de objetos, reconstrucciones o representaciones donde puedan observarse protagonistas, géneros, roles sociales, posturas o actitudes, desempeño de menesteres, vestimentas, etc., conducirá a aprender a observar, a interrogarse sobre el sentido y el uso de estos, asociando la materia a los acontecimientos, posibilitando con ello el conocimiento histórico en el museo.

[...] Si queréis que la ciudadanía vaya a los museos y visite los monumentos, enseñad a amarlos en la escuela; si queréis tener una ciudadanía de calidad, enseñad historia en las escuelas [...] si la escuela no enseña arte, no llenaréis los museos de gente; si la escuela no enseña historia, no tendréis una ciudadanía crítica, y concedora de sus derechos y deberes. (Prats y Santacana, 2021, p. 15)

La prolífica obra de Joaquín Prats, pionero en la enseñanza del conocimiento histórico en España, nos ilustra (desde hace más de cuarenta años) lo que funciona y lo que no en la enseñanza de la historia en las escuelas, lo que aburre y lo que motiva al alumnado. No se puede enseñar lo que se desconoce y, por tanto, si no se sabe historia, el receptor difícilmente podrá entender la realidad social que lo rodea, con el peligro de confundir la historia con una mera narración literaria. Saber identificar la historia investigada de la historia enseñada, y cómo se construye el conocimiento histórico, y no únicamente beber del bagaje hermenéutico, resulta fundamental para el educador, así como innovar en las metodologías, adecuándose a los continuos cambios del entorno. Enseñar, ante todo, el método con el que los docentes analizamos el pasado, procurando que se aplique el conocimiento al presente (Prats, 2021). En definitiva, cuestionarnos el *porqué* de la enseñanza de la historia, pues esta:

[...] no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción. (Prats, 2011)

Esto solo es una mínima parte del legado académico de Joaquín Prats Cuevas, que para mí supone una extraordinaria muestra de sabiduría y erudición de inestimable valor. La otra parte, la más íntima y no menos valiosa, la he aprendido charlando con él al albor de cenas regadas con vino, donde el Maestro se convertía de inmediato en consejero, en guía..., en Amigo. Me siento privilegiada de haber recibido sus enseñanzas, de haber compartido cartel con él como ponente y de haber disfrutado de su legado humano, que es más excepcional aún, si cabe.

Gràcies per l'honor, Mestre.

## Referencias bibliográficas

- Calderón, B. (2014). Difusión de los valores patrimoniales del paisaje urbano de Málaga como producto turístico. En: Asenjo, E. y Camacho, R. (coords.). *Las arquitecturas pintadas en Málaga, ayer y hoy: Arte, patrimonio y turismo* (pp. 245-262). Ayuntamiento de Málaga, MINECO, Universidad de Málaga.
- Corrales, P. (2003). Datos para la reconstrucción histórica de la Málaga romana: Una aproximación a su urbanismo. *Mainake*, 25, 377-392 [ejemplar dedicado a Málaga y Al-Ándalus: el desarrollo urbano].
- Lagóstena, L. (2007). Sobre la elaboración del garum y otros productos piscícolas en las costas béticas. *Mainake*, 29, 273-289.
- López, M. Fernández, A. Bernárdez, A. (eds.) (2012). *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Fundamentos.
- Mañas, I. (2019). *Las mujeres y las relaciones de género en la Antigua Roma*. Síntesis.
- Museo de Málaga (s. f.) *El Museo de Málaga: Dossier Informativo*. Junta de Andalucía. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz, E. (2001). Aspectos constitucionales del Mvnicipivm. A propósito de la Lex Flavia. *Mainake*, 23, 137-154 [monográfico: *Las leyes Municipales en Hispania. 150 aniversario del descubrimiento de la Lex Flavia Malacitana*].
- Pérez, J. (2012). *Recipientes cerámicos para aceite y vino en la Antigüedad*.

- Arqueología e Iconografía*. XV Congreso anual de la Asociación de Ceramología (pp. 12-43). Universidad de Valencia.
- Prats, J. (coord.) (2020). *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea.
- Prats, J., Sabido-Codina, J. y Sáez-Rosenkranz, I. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-36.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la historia. En: Prats, J. y Sáez-Rosenkranz, I. (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 11-28). Trea.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En: J. Prats (coord.). *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-18). Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2020). Veinte invariables para la enseñanza de la historia. En: Prats, J. (coord.). *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 13-26). Trea.
- Querol, M. A. (2014). Museos y Mujeres: la desigualdad en Arqueología, *ArqueoWeb*, 15, 270-280.
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En: Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (coords.). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y del patrimonio* (pp. 9-24). Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2022). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Carocci.



## Joaquín Prats Cuevas, un científic il·lustrat i «modern»: propostes patrimonials per al professorat

NÚRIA GIL DURAN

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universitat Rovira i Virgili

### Joaquín Prats Cuevas, un científic il·lustrat i «modern»

La participació en la present publicació homenatge a la carrera professional de Joaquín Prats em possibilita relacionar l'extraordinària petjada del docent amb dos projectes patrimonials presents i futurs.

El títol inclou, de forma succinta, el que ha englobat la vida acadèmica del professor Prats en referència a la Didàctica de les Ciències Socials a l'Estat espanyol, i a la construcció de la democràcia en un Estat en el qual era i és imprescindible donar-li pes en l'àmbit acadèmic, amb el professorat com a transmissor d'idees democràtiques des de la Transició fins a l'actualitat.

Reflexions com les que fa Giroux (1990) en el seu text *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* són interpretades i asseverades per Joaquín de la mateixa forma que ho explica Miravelles en el paràgraf següent:

Si el individuo no participa en el desarrollo de la sociedad, la democracia no existe. [...]. El aula debe considerarse un microcosmos de la sociedad, donde existe y se manifiesta el conjunto de culturas que constituye la sociedad, y donde es necesario se estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estu-

diantes y profesores. [...]. Si al profesor como intelectual transformativo se le aparta de los procesos de liberación y reflexión (intelectuales), [...] es preciso reaccionar, debe convertirse en un intelectual transformativo orgánico que interprete constantemente el mundo y lo dote de sentido, compartiendo su esfuerzo con otros, desde el mundo. (Miravalles, 1992, p. 285-286)

Desxifro que justament això és el que sempre ha tingut present Joaquín Prats tant en els seus ensenyaments com a docent com des de la posició de company i col·lega, incorporant valors democràtics i crítics, donant l'oportunitat de transformar docents en formació i en actiu.

## La *lectio* «Combates por la historia en educación»

És oportú esmentar el text amb la inclusió del darrer dels paràgrafs que va oferir el Dr. Joaquín Prats a la *lectio* «Combates por la historia en educación» (2016), discurs pronunciat en l'acte d'investidura com a doctor *honoris causa* de la Universidad de Murcia que moltes de nosaltres vam presenciar i escoltar, abans de la seva encertada publicació:

La existencia de la historia como ciencia social y su correcta enseñanza están inmersas en estos dos fenómenos estructurales y culturales. Su pervivencia está condicionada por el desenlace de las dos cuestiones. Por ello, además de la labor callada y metódica de nuestro trabajo en los archivos y en las aulas, estamos comprometidos a combatir por la pervivencia de un modelo de universidad científico-humanista, de raíz ilustrada, y a demostrar que la historia puede alcanzar, como, de hecho, alcanza, los niveles de objetividad y verdad que es posible en una ciencia, en este caso, social. Y que enseñarla con rigor es uno de los principales caminos para la adecuada formación de una ciudadanía libre, crítica y feliz, como decían nuestros queridos ilustrados. Como pueden deducir de mi discurso me sigo considerando, en el sentido fuerte e histórico de la palabra, «un moderno». (Prats, 2016, p. 46-47)

Per tant, aquestes paraules ens permeten ubicar el professor Prats en una carrera acadèmica de gran volada i de precisió abso-

luta. La seva llarga trajectòria i la seva prolífica producció científica, creant escola, fa que sigui inviable abordar aquí tots els aspectes que ha tractat i que han aportat llum a la Història i a la Didàctica de les Ciències Socials.

És per això que esmentaré algunes de les darreres contribucions, dutes a terme gràcies al seu lideratge com a investigador principal del grup DHIGECS, que ha assolit amb excel·lència i admiració, des de Catalunya, des de l'Estat espanyol i des de l'àmbit iberoamericà i internacional, des del món acadèmic i universitari i també des de diversos centres de secundària.

## La publicació *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación*

En els darrers anys, una de les publicacions més destacables que el professor Prats ha coordinat ha incidit en la relació dels factors invariables en l'ensenyament de la història, on hauríem de prestar atenció, tant des del punt de vista dels docents com del dels discent, a l'amplitud temàtica que representen les ciències socials i les seves disciplines. Aquest text, que té per títol *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación* (Prats, 2020), al·ludeix a la conjuntura actual i a la globalització contemporània.

La publicació ens condueix a resseguir continguts dels quatre blocs representats: l'ensenyament de la història i l'educació per a la ciutadania; el patrimoni, l'art i l'educació; el pensament crític en la societat digital; la innovació, la investigació i la pseudociència. El volum integra recerques que busquen retre solidesa en el pensament pedagògic i la metodologia didàctica, i que ofereixen noves perspectives d'apropament entre visions i perspectives plurals sobre l'educació i la Didàctica de les Ciències Socials (Gil, 2020).

El IX Simposi de Didàctica de les Ciències Socials a l'Àmbit Iberoamericà (2019), organitzat pel grup de recerca DHIGECS de la Universitat de Barcelona, amb l'objectiu de difondre i discutir els resultats del projecte R+D+I *Desenvolupament de la formació sociopolítica per a una ciutadania democràtica: disseny i implementació de materials didàctics en Ciències Socials*, és una acció inclosa amb DICSO, de la Universitat de Múrcia, i amb el grup de

didàctica de les ciències socials de la Universitat de Santiago de Compostel·la. Tots tres grups d'investigació coordinats entre si i finançats pel Ministeri d'Economia i Competitivitat, dins la convocatòria del Programa estatal d'investigació, desenvolupament i innovació orientada als reptes de la societat.

Els factors als quals ens hem referit anteriorment es poden sintetitzar en:

Ensenyar com es construeix el coneixement del passat partint de les idees de l'alumnat, que seran diferents segons els nivells educatius, i aquesta construcció s'ha de fer fent del procés d'aprenentatge una simulació controlada de la tasca investigadora de l'historiador. (Prats i Santacana, 2020, p. 18)

Així, els principis invariables els trobem quan afecten el professorat i també quan afecten els alumnes, sense oblidar els diferents contextos socials, culturals i tecnològics. El context del que anomenem *quarta revolució industrial* sovint ens planteja una dicotomia, però la història, com a matèria d'estudi, comporta una classificació i un mètode propi d'anàlisi que, com deia Dewey (1946), és un tractament eficient del material i no demana separar mètode, disciplina i continguts. Els factors complementaris haurien de basar-se en l'increment de l'activitat emocional, per tal d'augmentar l'aprenentatge i les emocions generades mitjançant el record, la nostàlgia o la identitat. Com? Per exemple, a través dels objectes, els documents o les fotografies que puguin influir en el pensament racional de l'alumne.

Enriquir les perspectives metodològiques en la Didàctica de la Història en un context sociocultural crític és clau per interpretar el passat. És a dir:

L'evidència només adquireix valor dins d'un discurs, cosa que permet entendre per què una mateixa evidència pot servir per justificar idees oposades. (Epstein, 2009, p. 34)

Entendre la història implica comprendre com es generen les interpretacions històriques (Ortuño, Bellatti i Epstein, 2020, p. 41), les institucions i les indústries de la memòria, les novel·les històriques o els videojocs, ja que mostren grans possibilitats de com s'interpreta el passat (De Groot, 2008), encara que

sigui en l'àmbit educatiu informal. Aquest enfocament sociocultural crític pretén «entendre com l'alumnat genera el coneixement històric i com produeix una agència històrica» (Ortuño, Bellatti i Epstein, 2020, p. 43). D'aquesta forma, es constata com les relacions de poder condicionen la interpretació i la transmissió de la realitat amb objectius adreçats a l'apreciació de la història com a mitjà de coneixement, el posicionament des del camp identitari i patrimonial, o la perspectiva històrica i el valor ètic. Aquesta aposta es decanta pels dissenys qualitatius de base etnogràfica amb tècniques d'observació i l'anàlisi de discursos i entrevistes.

El desenvolupament de la formació sociopolítica per a una ciutadania democràtica, amb disseny i implementació de materials didàctics en ciències socials, pels investigadors del grup DHIGECS, comparteix l'objectiu final d'aconseguir que els estudiants reivindicuin la necessitat de defensar la justícia, la llibertat i la igualtat dins el marc democràtic i participatiu (Fuentes, 2020). Alhora, s'hauria d'incloure en la comprensió i assimilació dels valors bàsics d'aquests tipus de sistemes polítics (Sánchez, 2020). Desenvolupar la formació amb llibertat, igualtat i participació ens condueix inexorablement a la rellevància i el coneixement d'aspectes que aporten l'entorn patrimonial a la identitat, als valors educatius i a la implicació real per a la formació dels futurs mestres i la seva posterior transmissió de sabers.

## Patrimoni, museu i educació

James (2020), des d'una experiència de la Universitat de Cambridge, assenyala la importància de sortir de l'aula i guiar l'alumnat en l'exploració del camp, el paisatge i l'estudi del patrimoni cultural. A partir d'unes instruccions per als alumnes sobre l'Acadèmia de Camp, una visió sobre el patrimoni comunitari que traspasa l'avaluació d'habilitats de l'àmbit acadèmic, es demostra que la satisfacció dels projectes arriba en forma de recompensa d'exercir la major part de les intel·ligències (Gardner, 2003).

El contingut que s'inclou en el bloc del patrimoni, l'art i l'educació de la publicació de Prats (2020) és el que fa que el vulguem relacionar directament amb l'apartat «Patrimoni, museu i educació», al qual va destinat aquest text.

Algunes veus evidencien certes dificultats considerades com a obstacles en el desenvolupament dels futurs docents, com ara el fet que «la carencia de formación específica deriva en un conjunto de dificultades como la falta de seguridad a la hora de programar actividades y proyectos» (Fontal, 2022, p. 3) i la gestió del programa de la sortida de l'aula, integrant continguts patrimonials (Castro-Fernández *et al.*, 2020).

Alhora, l'educació patrimonial requereix la sensibilització, l'alfabetització i l'atorgament de multitud de perspectives que poden aportar el passat i el present i la forma de relatar el seu context pretèrit i actual:

Enmarcar el patrimonio en un único relato conlleva el riesgo de reforzar los estereotipos y atraer a los movimientos populistas. Hoy, más que nunca, la Educación Patrimonial necesita desarrollar una comprensión multiperspectivada por los jóvenes y educadores en relación con el pasado y al presente, y una conciencia patrimonial progresivamente fundamentada. (Pinto, p. 2)

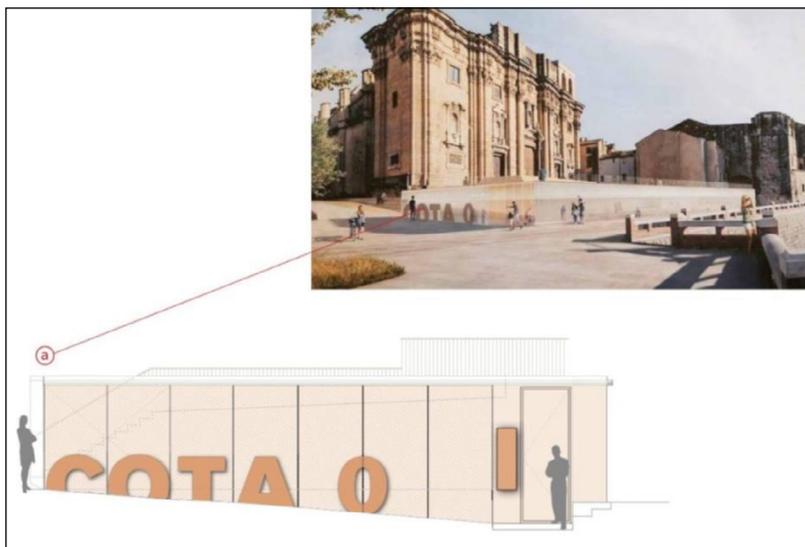
## Propostes patrimonials en context

Per tot el que s'ha esmentat anteriorment, i donades les recents intervencions patrimonials que s'han portat a terme a Tortosa i a Amposta, s'ha proposat una primera sortida com a treball de camp patrimonial en la formació del professorat del curs 2021-2022, i una segona dissenyada per a portar a terme el curs 2022-2023, totes dues per ser implementades el 4t curs del Grau d'Educació Primària al Campus Terres de l'Ebre de la Universitat Rovira i Virgili. L'objectiu és educar patrimonialment en la formació de mestres, resseguint el marc d'aplicació de recerca científica del grup DHIGECS de la Universitat de Barcelona.

### Museogràfic Tortosa Cota-0

La tasca d'Art i Patrimoni s'ha experimentat amb l'alumnat amb la sortida i visita al jaciment arqueològic, fruit de les excavacions que s'han efectuat a partir l'enderrocament dels edificis d'època moderna que hi havia davant la catedral de Santa Maria de Tortosa. Els elements patrimonials, com ara la part de la

muralla romana, l'absis d'un edifici de culte d'època tardoantiga, una fàbrica de salaons, així com diversos elements relacionats amb la façana fluvial de la ciutat, permeten resseguir la història de la ciutat gairebé des dels seus inicis fins al segle XVI. Des d'Hibera a Dertosa, la ciutat romana i el port comercial. Els testimonis dels 400 anys de domini musulmà, amb Turtuxa, va esdevenir un referent del nord d'al-Àndalus (Gresepia-Urv, 2016; Grup Abs, 2020). Els resultats han donat lloc a deu propostes didàctiques fetes en grup pels estudiants de la URV.



**Figura 1.** Museogràfic Tortosa Cota-0. Tortosa. Font: Ajuntament de Tortosa.

## Celoquia del Castell dels cavallers de l'orde de Sant Joan d'Amposta

L'activitat didàctica serà la que sorgirà de la visita al castell d'Amposta, citat documentalment per primer cop el 1097, amb accions del comte Ramon Berenguer III, i que va arribar al seu màxim esplendor durant els segles XII i XIII. La recuperació i posada en valor de la celoquia del castell dels cavallers de l'orde de Sant Joan d'Amposta, coneguda com a *tercer recinte del castell*, aporta coneixements, mitjançant l'eliminació d'afegits moderns i la reconstrucció parcial d'alguna de les parts més representatives per facilitar la lectura de la seva morfologia original. Les restes del

recinte del castell, declarat bé cultural d'interès nacional, documenten evidències d'una fortificació andalusina i un assentament d'època ibèrica, amb la pervivència de tres fossars excavats i un arc gòtic sobre la roca del mur fluvial (Ajuntament d'Amposta, 2018 i 2022; Cervelló i Rodes, 2020).



**Figures 2 i 3.** Celoquia del castell dels cavallers i vista de l'arc gòtic. Amposta. Font: Ajuntament d'Amposta

## Consideracions finals

Homenatjar el Dr. Joaquín Prats Cuevas, mestre de mestres «modern», ens ha facilitat relacionar el saber històric, patrimonial, democràtic i participatiu, imprescindible per a la formació de persones crítiques, cíviques, tolerants i reflexives, coneixedores del seu entorn i implicades en la millora social i ciutadana mitjançant les seves accions. El Dr. Prats, que ha mantingut el lligam d'origen i el lligam professional amb les ciutats de València i Barcelona, respectivament, sabrà reconèixer el valor arqueològic, històric i artísticopatrimonial de les dues propostes de les Terres de l'Ebre, d'aquest indret de cruïlla, al vell nus dels Països Catalans. Seguint la seva empremta docent i didàctica, el seu saber fer i el seu saber estar, la seva filosofia objectiva de la ciència social, combatrem per difondre les metodologies i aprenentatges que ha sabut compartir per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i del patrimoni.

## Referències bibliogràfiques

- Ajuntament d'Amposta (2018). *Recuperación y puesta en valor de la celòquia del Castillo de los Caballeros de la Orden de San Juan de Amposta*. Informe tècnic municipal. Gobierno de España. Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. <http://patrimoniohistorico.fomento.es/detalleProyecto.aspx?e=12337>
- Ajuntament d'Amposta (11 d'abril de 2022). Inauguració recuperació de la celòquia del Castell dels Cavallers de l'Ordre de Sant Joan d'Amposta. <https://www.amposta.cat/ca/registre/amposta-recuperacio-celoquia-castell>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. i López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95, 34(3), 77-96.
- De Groot, J. (2008). *Consuming History; Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Routledge.
- Dewey (1946). *Democracia y educación*. Losada.
- Cervelló i Rodes, F. (dir.). (2020). *Informe preliminar intervenció arqueològica a la celòquia del castell d'Amposta* *Eos Arqueologia*. Tarragona: Eos Arqueologia.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. Routledge.
- Fontal, O., Arias, B., Ballesteros-Colino, T. i Martín, P. (2022). Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitarios de maestros en formación. *Educação & Sociedade*, 43, 1-26.
- Fuentes, C. (2020). Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en ciències socials. A: Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, Ciudadanía y Sociedad digital* (pp. 49-55). Trea.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gil, N. (2020). Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación. *Comunicació Educativa*, 33, 151-162.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós -MEC.
- Gresepia (2016). *Gresepia*. Grup de recerca seminari de protohistòria i arqueologia de la Universitat Rovira i Virgili. <https://gresepia.cat>
- Grup Abs (2020). *Projecte definitiu Museogràfic Tortosa Cota 0*. Ajuntament de Tortosa.

- James, N. (2020). Inteligencias y perspicacias en paisajes británicos. A: Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital* (pp. 77-98). Trea.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. i Gómez-Carrasco, C. (2017). *Enseñanzas de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Miravalles, P. (1992). Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 285-288.
- Ortuño, J., Bellatti, I. i Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. A: Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y Sociedad digital* (pp. 27-48). Trea.
- Pinto, H. (2022). A educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade*, 43, 1-14.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. Enseñanza de la Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 15, 145-153.
- Prats, J. (coord.) (2020). *Ciencias Sociales, ciudadanía y Sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea.
- Prats, J. i Santacana, J. (2020). Veinte invariables en la didáctica de la historia. A: Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y Sociedad digital: reflexiones de la educación* (pp. 13-26). Trea.
- Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I. i Barriga Ubed, E. (eds.). (2020). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía*. Aportaciones desde la educación. comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano. Barcelona. Uno.
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y Ciencias Sociales en la era de la anti-ilustración. A: Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, Ciudadanía y Sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 183-191). Trea.

# Evaluación en museos y exposiciones: la actualidad plantea interrogantes que sugieren respuestas de tendencia

ROSER CALAF MASACHS

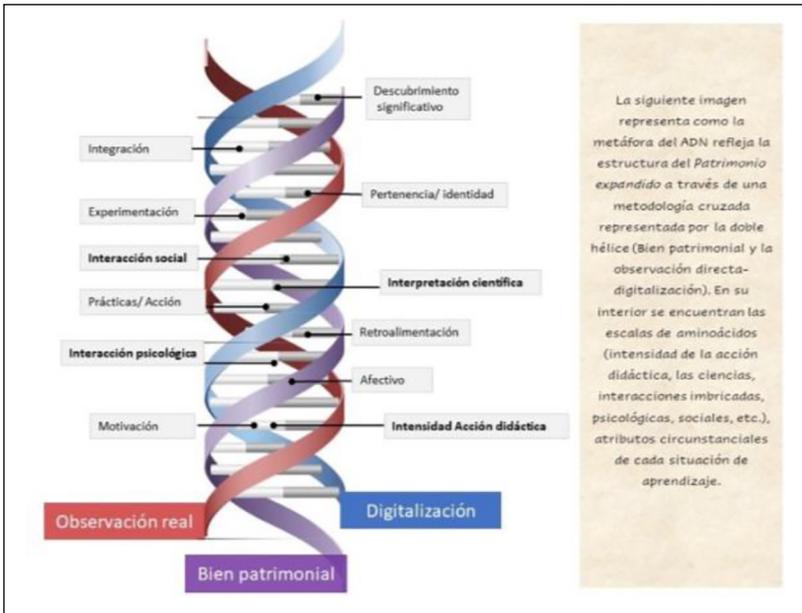
Catedrática Emérita de Didáctica de las Ciencias Sociales  
de la Universidad de Oviedo

SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO

Profesora de Didáctica del Patrimonio  
de la Universidad de Oviedo

## Introducción

El eje patrimonio, con sus diversas formas de mediación para conocerlo y difundirlo, implementa el concepto de *educación patrimonial* (EP en adelante) (Fontal 2003). La EP posee un excelente recorrido de uso e investigación desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE en adelante), ubicado en Universidad de Valladolid y dirigido por Fontal desde 2011. La Universidad de Oviedo, entre 2011 y 2015, lidera el proyecto competitivo «Evaluación Cualitativa de Programas Educativos de Museos de España» (ECPEME), con participación de nueve investigadores, cinco universidades y trece museos de todos los patrimonios (Calaf y Suárez, 2015). La idiosincrasia del momento actual nos ha conducido a promover una extensión del concepto de EP, que fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando el concepto de *patrimonio expandido* (Calaf y Gutiérrez, 2022). La figura 1 es representativa de este giro de conceptos.



**Figura 1.** Metáfora ADN para *patrimonio expandido*. Fuente: extraído de Calaf y Gutiérrez (2021).

## Extender y repensar: colección, contenedor, usos

En el presente texto examinamos los requisitos del proceso de EP (Fontal, 2003) con uso en exposiciones y museos que hemos estado observando recientemente; gracias a ello, surgen las siguientes preguntas que formulamos y que tratamos de resolver por cada museo analizado y a partir de: pensamiento emergente, escenografía, digitalización, redes, mediación diversa de agentes y giro hacia uso social del patrimonio. Porque lo expuesto no ha surgido explícitamente de un diseño evaluativo.

## ¿Qué gestos estaban presentes en museos anticipando uso de digitalización?

Una valiosa aportación es la del Museu d'Història d'Inmigració de Catalunya, MhIC, que se debe mencionar no por el uso de la digitalización como un recurso u artefacto para convertir en didáctico el museo, sino como convicción para conservar la colección y ofrecer un modo de acceso al museo, que anticipa gestos de diálogo con los bienes patrimoniales y sus audiencias, proporcionando claves de conocimiento. Aquí emerge la concepción metodológica dialógica que Freire promueve para alfabetizar y esta se expande en los museos (Calaf, 2009). El patrimonio del MhIC promueve un conocimiento del *fenómeno migratorio abierto*: llegar a la observación desde recorridos entrelazados según el interés del usuario ( semejanza con búsqueda en la red). Los programas del museo prevén: *a)* ordenar ideas para establecer recorrido sugerente; *b)* potenciar los procesos de aprendizaje a través de la creatividad explorando nuevas formas de hacer; *c)* convertir obstáculos en oportunidades de crecimiento; y *d)* la observación directa activa las emociones consiguiendo mejora del bienestar personal-social. La falta de una dotación presupuestaría significativa, ha limitado las exposiciones y otras actividades.

## ¿Qué ocurre cuando el contenedor es hito arquitectónico y se ajusta a idea solvente?

El ejemplo que usamos es la exposición «Picasso y arte ibérico», en el Centro Botín de Santander, de 2021. El museo posee un *concepto* potente al proporcionar la oportunidad significativa de una audiencia identitaria, la autonómica, ofreciéndoles entrada gratuita. También hay *marketing activo* (medios y red) y cuenta con un edificio sugestivo. Aquí se pueden observar más de 200 piezas expuestas en el edificio creado por Renzo Piano, y disfrutar de su ubicación, en línea inmediata al mar.

La exposición se abrió tras el temporal cierre del Museo Picasso de París. Se exploró la posibilidad de acceder a bienes patrimoniales de yacimientos arqueológicos de arte ibérico (sus colec-

ciones estaban catalogadas). La intermediación entre agentes hizo posible el proyecto por gestión efectiva en nivel de funcionalidad apoyada por una solvente financiación. Como resultado, la eliminación de barreras en el discurso museográfico, favoreciendo el dialogo entre el pasado y el presente. La exposición está bien organizada ya que combina los bienes arqueológicos en acceso y obras de Picasso. Esta eficacia de ubicación espacial de los bienes arqueológicos asociados permite la comunicación directa con el visitante, sin mediación, ni tan si quiera tecnológica. El potente concepto expositivo, la ejecución del proceso, la museografía eficiente que sumó la acción del departamento de *marketing* convirtió la exposición en mediática. Para nuestros descripciones de evaluación, sugerimos: *a)* descubrir y explorar nuevas formas de hacer convirtiendo los problemas en oportunidades; *b)* ordenar ideas para recorrido atractivo; *c)* potenciar procesos de reflexión desde creatividad artística; *d)* la observación directa promueve emociones consiguiendo bienestar personal. La exposición ofrecía al visitante la posibilidad de:

[...] reflexionar sobre cómo el descubrimiento de un arte autóctono y primitivo contribuyó a la formación de la identidad y lenguaje artístico de uno de los mayores artistas del siglo. (Centro Botín, 2021, p.2).

Reiteramos, la condición excelencia por concepto sumado al hecho de acertada comunicación adquieren protagonismo e influyen sobre gestión y evaluación futura.

## ¿Qué ocurre cuando el contenedor ofrece un plus para poder valorar la exposición?

Serán un ejemplo las exposiciones dedicadas del pintor Morandi en espacio Madrid: Fundación Mafre (24/9/2021-enero 2022) y Barcelona edificio Casa Milà (4/02/2022-22/05/2022) nos sirven para reflexionar sobre el poder del espacio interno expositivo (cuando este espacio es en cierto modo una debilidad o puede ser un plus añadido). En las exposiciones el objetivo es disfrutar y comprender mejor la obra expuesta y sugerir nuevas ideas. En el

caso de la exposición de Barcelona en La Pedrera, popularmente conocida como Casa Milá de Gaudí, tiene como peculiaridad arquitectónica la sinuosidad, tanto del espacio interior, como exterior de su fachada. Un hecho condicionante en el recorrido expositivo son los pilares internos pieza constructiva, de estética gaudiniana, que dialoga con cuadros, provocando el deseado énfasis en el silencio, característica atribuida a la pintura de Morandi. La arquitectura ofrecía un añadido singular: era solo necesario incorporar las obras del pintor, algún panel informativo de ámbito, pocas fotos ambientando vida del artista, cartelas, y una extensa vitrina ilustrando proceso del aguafuerte.

En la sala Mafre de Madrid la exposición tenía un *recorrido lineal orientado*, exigencia obligada por la forma rectangular de las salas, las obras de gran formato precisan distancia de observación y no siempre es posible cumplir con este requisito en este espacio expositivo. Esta debilidad no ocurría en el caso de la exposición Morandi, porque sus pinturas tienen dimensión (pequeño o mediano formato) oportunidad para efecto positivo en estas salas permitiendo incorporar un dialogo obras de Morandi y de artistas contemporáneos (esculturas e instalación) ofreciendo nuevos relatos interpretativos. Destacamos la escultura-instalación de Tom Carg (suma de botellas y tarros en cristal reunidos en una forma ordenada y acumulativa), que emanaban la misma sensación de «equilibrio sostenido y silencio», atributos asignados a obra de Morandi. Los ejemplos argumentados permiten comentar el valor del contenedor como aspecto olvidado al evaluar exposiciones: de ello depende comprender el disfrute que ofrece un buen envoltorio.

La Fundación Catalunya La Pedrera y la Fundación Mapfre han reunido más de un centenar de obras del pintor Giorgio Morandi (Bolonia, 1890-1964) como: pinturas, dibujos y grabados procedentes de diversos museos y colecciones particulares de Europa. La exposición «Morandi. Resonancia infinita» de Barcelona fue comisionada por Beatrice Avanzi y Daniela Ferrari, conservadoras del Museo Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto.

## ¿Cuándo la colección y el discurso expositivo se cohesionan ofreciendo una exposición que enlaza tecnología y cultura?

El ejemplo elegido es la exposición «Conexiones», en la Colección Telefónica, para comprender su concepto (enlace arte y tecnología), presentado en espacio expositivo propio. Con obras de artistas tan relevantes como Juan Gris, María Blanchard, Eduardo Chillida, Marina Abramović o Juan Muñoz. Así, fotografías de gran valor histórico o piezas como la bobina de Marconi o el teléfono de disco (Western Electric Company).

Su recorrido permite descubrir la magnitud del hallazgo tecnológico que fue conectarse. Idea recurrente en el diseño y distribución de ámbitos (forma de conectar y delimitar); se construyen para en audiencias sorpresa e interrogantes que se van resolviendo en el recorrido gracias a eficaz museografía; paneles informativos bien situados, excelentes obras de arte expuestas con gran sentido estético y en complicidad con el bien tecnológico. Hay un disfrute difícil de olvidar en el visitante por la revelación hallada. Y, esto ocurre sin una mediación de persona u otro intermediador tecnológico. Éxito atribuido al poder de las colecciones y a museografía bien elaborada: delimitando ámbitos (color diverso en cada cubo); creando pequeña separación encajando espejos (suelo y techo) que producen imagen repetida, sugiriendo la comunicación.

En el ámbito dos, titulado «Comunicar con lo invisible», la escultura de Chillida (Down Town, 1986), desde ámbitos contiguos, preside la idea de la exposición. Otro ejemplo es el espacio dedicado a «La desconexión», donde pequeñas fotos de averías en la telefonía (de archivo institucional), invaden las paredes, documentando la carencia de conexión.

La pieza central que mejor ilustra el aislamiento es la escultura de Juan Muñoz (con gesto de introspección), ¡imposible un mejor ejemplo artístico! Otro plus museográfico es aprovechar el acceso, la presencia del gran ascensor (modelo industrial) y la escultórica escalera (artefacto y estética) inician estímulo inicial. Para incorporar descriptores, recogemos: *a*) museografía significando idea (arquitectura efímera); *b*) poseer colecciones con capacidad diversa expositiva; *c*) tener organizados «depósitos propios de patrimonio». Concluyendo, contene-

dor y contenido se relacionan en una exitosa idea, la conexión, creando enlaces en memoria tecnológica y arte, como se puede observar en la figura 2.



**Figura 2.** Exposición «Conexiones» en la Colección Telefónica. Fuente: elaboración propia.

## Sin la comunicación es difícil existir, ¿existe influencia de los departamentos de comunicación en la gestión del museo?

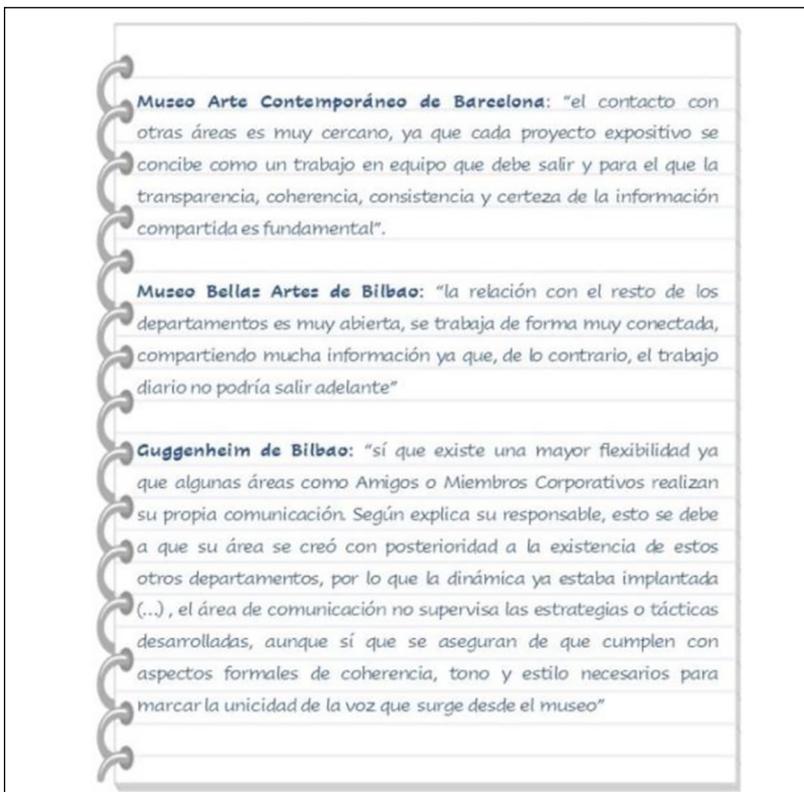
Los departamentos de comunicación refuerzan las instituciones desde una perspectiva relacional, estableciendo vínculos de diversas naturalezas; desarrollan en el entorno un diálogo de éxito previsible por la inercia positiva sobre el territorio (tener espacios de acogida y dinamizador de actividad cultural) (Calaf y Gutiérrez, 2014). Por lo tanto, la toma de decisiones se acompaña de un comportamiento responsable en su área de influencia con efectos positivos en la comunidad. La comunicación es de plena necesidad en ámbito político y económico. En la actualidad los gestores de museos deben realizar *escucha* procedente de los departamentos de comunicación (figura 3).

El *marketing* se ha convertido en pieza significada para evaluar la vida del museo y más en los de Patrimonio Histórico Artístico. Así, recogemos información de los museos: El Prado y Thyssen

en Madrid; Guggenheim y Museo de Bellas Artes ambos de Bilbao; MACBA y Museu Nacional d'Art de Catalunya en Barcelona (Cordón *et al.*, 2022).

Los resultados ofrecidos por estos autores muestran la importancia del departamento de comunicación en lo relativo a decisiones sobre tratamiento de públicos e incluso en su programación. De ahí, la necesidad de introducir una categoría en evaluación de museos dirigida por descriptores surgidos de sus prácticas (figura 3).

Los departamentos de comunicación anuncian y expanden información de inmejorable uso para la orientar la gestión en siglo XXI. Entre las funciones actuales del museo cobra relevancia su uso social. Asimismo, el *marketing* está presente en el potencial de uso de las colecciones; se aprecia la voz feminista, reivin-



**Figura 3.** Fragmento de entrevistas a responsables de Marketing museos. Fuente: Cordón *et al.* (2022).

dicando el papel de la mujer, tanto como artista como gestora.. *Maternalis* del Museu Nacional d'Art de Catalunya (28/5/2022 a 25/ 9/2022) es una exposición con obras de Nuria Pompeia, Mari Chorda y Roser Bru.

Otro efecto es cómo han conseguido las mujeres situarse en el vértice de la gestión del museo como directoras. Sus gestos programáticos muestran una concepción de visibilidad en lo relativo al género, diversidad, preocupación social y económica. Elvira Dyangani promueve «MACBA de los afectos», para reubicar la relación del museo con entorno: «El museo no es autónomo, no existe separado de la vida».

Como cierre a este apartado, se ha de mencionar que existe una resistencia a las directrices marcadas por el marketing, pues la aparente oportunidad de fidelizar al público juvenil en los museos por el uso de la tecnología, sólo incrementa su atractivo a priori, y consigue mediatizar su experiencia, que debiera de ser más real. (Zugaza, 2022). Idea recogida por el director del Museo de Bellas Artes de Bilbao, buen gestor de colección, que ha programado exposiciones interesantes compartiendo públicos con el Guggenheim de Bilbao.

## Sugerir evaluación en museos y exposiciones

La evaluación sirve para tomar conciencia de las debilidades y fortalecer oportunos trayectos para implantar cambios que pueden ser un horizonte de bienestar donde la innovación ayuda. En el siglo XXI no podemos olvidar al medio en línea; por ello, en nuestro esbozo sobre evaluación se incorpora. Y, no es protagonista, comparte importancia con lo *bien hecho* desde prácticas del pasado. Tener ideas construyendo *conceptos de significación local y universal*, situar métodos y procedimientos; *creando nuevas formas de relación*. Los hechos mencionados posicionan la innovación en todos los ámbitos (figuras 4 y 5).

Si en el museo se practica la observación directa organizada, la participación del educador patrimonial es imprescindible. Incorporar la metodología dialógica es importante (los públicos aportan ideas y realizando conexiones en red). En este diálogo hay innovación opuesta al contar datos de naturaleza erudita hábito propio del guía experto. Las relaciones sugieren otro conoci-

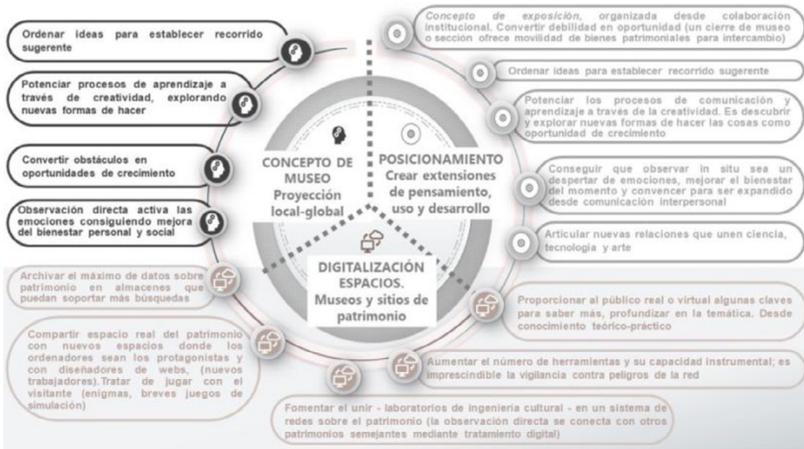


Figura 4. Categorías y descriptores: concepto, digitalización y posicionamiento. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Comunicación (*marketing*) / Dpto. Educación: innovar, promover y gestionar. Fuente: elaboración propia.

miento, la audiencia aporta cotidianeidad, emoción, memoria. Las ideas emergentes, surgen de procesos donde la creatividad es central y nos sitúan en un nuevo paradigma educativo (figura 5). La educación formal ofrece resistencia en innovar desde esta perspectiva; por el contrario, se ha iniciado en la educación informal.

El uso del Patrimonio Expandido expresado en forma de ADN (regresar figura 1) puede ir orientando las rutas de conectar el mundo real y el ultramundo (internet), que, sin duda, es el futuro que nos espera. Algunos museos se extienden como organización abierta al público con una finalidad de estudio creando laboratorios de creatividad (ciencia y arte dialogando); fomentando innovación (Museu de la Vida Rural en l'Espluga de Francolí y Fundació Carulla) por ejemplo. Los museos tienen un papel primordial en el momento actual tras la crisis de la pandemia, al permitir sensibilizar respecto a la desigualdad social y sostenibilidad (Fernández, *et al.*, 2021).

## Consideraciones finales

Exposiciones, museos o sitio de patrimonio son espacios educativos. La visita deber ser guiada por el descubrimiento y el diálogo entre participantes añadiendo interpretación subjetiva (refuerzo emocional) y contacto con el ultramundo. La simultaneidad de gestos educativos (metodología dialógica) crea una interacción que enfatiza en proceso de aprendizaje (figura 1). Así, vincular estrechamente la observación directa y la interacción con la red para encontrar información y permitir ampliar y comparar lo observado (primer gesto); regresar al centro (educación formal) y reconstruir conocimiento desde uso de observación directa y ultramundo (segundo gesto). Es deseable incorporar nuevos conocimientos construidos (por no expertos) regresándolos al museo (creando referencias futuras), construyendo conocimiento relacionado y vivido. Los museos son un tipo de organización abierta al público con una finalidad de estudio, educación y deleite, funciones deseables también en la escuela (Cuenca, Estepa y Martín-Cuenca, 2020). También, deben cumplir una función social para sintonizar con la actualidad promoviendo acciones para la visibilidad *patrimonios controversiales* (Estepa, 2020) relacionados con desigualdad social.

## Referencias bibliográficas

- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de caso*. Trea.
- Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2014). La ciudad como museo: Interpretaciones para construir utopía y urbanidad. *MIDAS*, 4, 1-15.
- Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2022). Implementar la educación patrimonial y activar estrategias de desarrollo. *Sensos-e*, 9(1), 5-18.
- Calaf, R. y Suárez, M. Á. (coord.). (2015). *Acción educativa en museos su calidad desde evaluación cualitativa*. Trea.
- Centro Botín (2021). *Catalogo Exposición Picasso Ibero*. <https://www.centrobotin.org/wp-content/uploads/2021/03/Folleto-PicassoMiradasRetratos-ES.pdf>
- Cordón-Benito, D., Maestro-Espínola, L. y Abuín-Vences, N. (2022). Comunicación Corporativa: La gestión del diálogo para recuperar la confianza y derribar barreras culturales en museos. *Fonseca, Journal of Communication*, 24, 163-182.
- Cuenca-López, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (eds.). (2020). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Estepa, J. (2020). Líneas futuras de trabajo desde proyecto Epitec: patrimonios controversiales para la educación ecosocial de la ciudadanía. En: Cuenca-López, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (eds.). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483- 492). Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en aula el museo e internet*. Trea.

# TESTIMONIOS



# El caminar rápido de Joaquín

Dr. FREDDY JAVIER ÁLVAREZ GONZÁLEZ  
Exrector de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Conocí a Joaquín Prats hace casi nada, apenas un pequeño tiempo, con su sonrisa infantil y su sabiduría excepcional; extraordinario e incomparable anfitrión, historiador, educador. Un ser humano inigualable, conocedor de tantas cosas, espirituales y terrenales, científicas y literarias. Sin embargo, solo quiero referirme a un aspecto muy personal, quizás el más baladí y humano de todos, como afirmaba Roland Barthes: «su caminar apresurado».

Difícilmente podía seguirle los pasos a Joaquín por Barcelona mientras pretendíamos ir hacia algún lugar, al que, cabe decir, siempre llegaba con retraso. Caminábamos para hallar lo que normalmente pasaba inadvertido, como si lo solemne solo fuera guardado por el huroneo de un boticario, pues igual, las trazas de algo hecho para mostrarse tenían la particularidad de esconderse para que nadie las incordiará.

A pesar de que la descendencia toque a la puerta de la evolución y el diseño entre en la habitación de la tecnología, para Joaquín, como diría Leroi-Gourhan, «todo comienza por los pies», que se guardan entre calcetines y zapatos. Luego, el encuentro, que está lejos de ser un asunto de escritura, casi siempre es con algo o alguien y no de algo o alguien, fruto de los «pies en marcha». En realidad, los recuerdos hacen presente lo que no está a mano, pero cuando se camina se lucha contra el extravío.

Los pueblos siempre han caminado, hoy como migrantes, contra el neoliberalismo o a causa de la guerra. En el caminar

hay resistencia y también nostalgia. El caminar de Joaquín es profunda acogida, a semejanza de lo que David Le Breton sostiene en *Elogio del caminar* cuando afirma que el caminar que se hace con placer invita al encuentro y a la conversación, así como al disfrute

Acoger es quizás hoy el gesto político más genuino que se vincula con los peripatéticos de Aristóteles.

El sentido profundo del caminar de Joaquín quizás no está en la pulcritud del boticario que guarda en frascos los secretos de la vida y de la muerte, ni en los pies que luchan contra el olvido mientras son arrastrados por la nostalgia, y menos en el caminar de la acogida en tiempos precarios y turbulentos. Tal vez la explicación de su caminar radique en algo que no puede ser explicado y a lo que se refiere la novena tesis sobre el concepto de *historia* de Walter Benjamin: *Angelus Novus*.

El ángel moderno gira su cabeza enorme con las alas extendidas rozando las sombras para ver lo que queda atrás. Esos acontecimientos que se asoman entre las rendijas de la historia como gritos silenciosos y silenciados, pertenecientes a rostros que gimen entre las ruinas, mientras es empujado por el progreso hacia la tempestad que le espera. El caminar, entonces, es el movimiento de Joaquín, el historiador, hacia un pasado que lo atrae y lo expulsa al mismo tiempo, para situarlo en un futuro que ha comenzado a dejar de estar.

# Entendre la nova societat del coneixement amb una mirada progressista

ROSA AZNAR GARCÍA

ÀNGEL AMATLLER LÓPEZ

Professors d'educació secundària

Institut Esteve Terradas de Cornellà de Llobregat

Sovint és fàcil pensar des de la classe d'un institut de barri que estem sols, que ningú no se'n recorda del que estem fent, que no importem gaire a ningú. Per a què serveix ensenyar Història? De fet, hi ha qui pensa que és més important ensenyar Matemàtiques, o Idiomes, o Noves Tecnologies..., però... Ciències Socials?

Aquí és quan aterra en Ximo, connectant amb aquells que estan treballant en el fons de la mina, picant pedra i interessats a veure com es pot ajudar a millorar aquells que s'esforcen a no resignar-se que les coses són així i que costa canviar-les. La llista de mancances sempre està present: manca de recursos, manca de temps, l'Administració no ens escolta, no som una prioritat... Són, efectivament, els problemes eterns que dificulten fer passes endavant, però alguna cosa s'ha de fer per no caure en un pessimisme que immobilitza i no deixa créixer.

En Ximo ha sabut arribar a connectar amb la realitat del nostre país, dels instituts públics que treballen amb aquestes limitacions, per traslladar la il·lusió necessària que demana l'ofici de mestre i, també, cal dir-ho, amb el voluntarisme de milers de professors i professors disposats a millorar l'educació pública del nostre país, fent reunions en hores extres, quan ja ha finalitzat la jornada laboral; malauradament, o es fa així o la innovació pedagògica no és possible. Però en Ximo sempre té alguna proposta engrescadora que ens empeny a continuar buscant, a continuar investigant. Sabem que si formem part dels seus projectes, tin-

drem l'oportunitat de pensar, de formar part d'un equip de mirada àmplia i rigorosa, i això ens mobilitza i ens motiva sempre.

La nostra experiència com a professors de Ciències Socials en un institut de Cornellà, amb alumnat del que es considera d'alta dificultat, ens fa buscar aquest punt d'ancoratge per poder sortir de la solitud de l'aula, per poder connectar amb la Universitat amb majúscules, amb més companys i companyes que treballen arreu del país amb realitats diferents. En Ximo ha fet possible que gent de procedències i experiències diverses, dones, homes, joves, no tan joves, dissenyadors, doctorands..., ens alineem i connectem, i què en pot sortir, d'aquesta barreja? Assaig i error, també coneixement i la creença que la suma, com més diversa és, més bons resultats aporta.

Solament resta traslladar-te el nostre reconeixement i gratitud per la bona feina que has dut a terme. La teva feina tindrà continuïtat en generacions futures de professors i professores que dignificaran el nostre ofici de mestres i l'educació pública del nostre país. Moltes gràcies per tot plegat i felicitats de tot cor.

# La realidad virtual como punto de encuentro

DR. ELOI BIOSCA

Catedrático de Geografía e Historia de educación secundaria

A Ximo lo conocí cuando presenté en la Universidad de Barcelona, junto con las doctoras Teresa Vinyoles y Marta Sancho, la reconstrucción en realidad virtual del castillo de Mur. Corría el año 2000 y hasta ese momento solo tenía vagas nociones de su trayectoria profesional, pero, cuando fuimos presentados, enseguida noté que me enviaba una corriente de simpatía y comprobé que conectábamos muy bien, porque a ambos nos apasiona no solo explorar las oportunidades que ofrecen las TIC en relación con los entornos virtuales y los juegos educativos, sino también llevar a cabo activamente el diseño de los materiales.

Supongo que en mí vio a alguien que integraba y relacionaba una experiencia práctica en dos campos que a menudo discurren por vías independientes: el de técnico en realidad virtual y diseño web, junto con el de profesor de ciencias sociales en un instituto. Por ello, enseguida me añadió a un equipo pluridisciplinar que dirigía en la Fundació "La Caixa" y que trabajaba en el diseño de un juego educativo sobre el sida. Al mismo tiempo, me hizo tomar conciencia de que necesitaba complementar mi inicial formación y experiencia con un conocimiento más teórico y global del marco pedagógico, especialmente centrado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y del patrimonio histórico, animándome a realizar los cursos de doctorado donde él impartía clase, incluyéndome en el grupo DHIGECS y, posteriormente, dirigiendo mi tesis doctoral, centrada en las aplicaciones educativas de la realidad virtual.

De su trato personal y profesional guardo gratos recuerdos, especialmente del afecto con el que siempre me ha tratado. Cuando uno proviene de la educación secundaria, apuesta por la innovación educativa, le gusta diseñar sus propios proyectos y, sobre todo, tiende a ir por libre a golpe de inquietudes e impulsos personales, como es mi caso, experimenta un vago sentimiento de soledad y a menudo se nota un poco perdido en medio de los pasillos universitarios e institucionales. Cuando iba a hablar con él para explicarle los proyectos que tenía intención de emprender, o bien los problemas que me iban surgiendo al realizarlos, me encontraba con una mente abierta y receptiva que me recibía con interés, me orientaba, me ofrecía sus opiniones y consejos, siempre muy útiles, además de proporcionarme una visión más holística en la cual encuadrar mis inquietudes y objetivos dentro del panorama pedagógico español.

Por todo ello agradezco haber tenido la posibilidad de dar mi pequeño testimonio en la trayectoria profesional del Dr. Joaquín Prats.

# Per un amico

DRA. BEATRICE BORGHI

DR. ROLANDO DONDARINI

Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna (Italia)

Il Professor Joaquín Prats Cueva è prima di tutto un amico, uno di quelli che non incontri spesso, anzi raramente, ma che appena ne hai l'occasione, è come se l'avessi appena salutato, caso mai davanti ad un caffè.

Molte sono le cose ci legano nella nostra comune professione: sicuramente la considerazione che «la storia è viva» perché ne siamo allo stesso tempo esiti e soggetti. Si tratta di una affermazione dal significato profondo, perché permette di descrivere ognuno di noi come il risultato dinamico di un'enorme molteplicità di eventi del passato, di una moltitudine di donne e uomini che hanno gioito e sofferto e amato e odiato. Un'eredità che responsabilizza quasi al punto da spaventare. Eppure, è proprio questa dimensione «umana» della storia che la rende viva, aiutando ogni persona ad essere partecipe e artefice della realtà attuale. Ed è in questa prospettiva che il Professor Prats ha fatto della storia il terreno di confronto, o meglio il «contesto» del continuo dialogo con colleghi e colleghe di tutte le discipline.

Il tema della complessità è la grande sfida accademica del mondo contemporaneo, non solo perché evidenzia l'importanza del confronto tra diversi rami della conoscenza, ma anche perché sollecita contaminazioni e nuove prospettive di divulgazione. In tale ambito, ogni settore della ricerca universitaria diviene ugualmente importante per la particolare prospettiva che porta, cooperando per contribuire alla comprensione del mondo in cui viviamo. Se c'è una lezione che possiamo trarre da questa com-

plessità è che non ci sono scorciatoie per la conoscenza, nemmeno al tempo delle connessioni veloci, e che questa si raggiunge solo a costo di fatica, passione e trasmissione sistemica delle competenze, da quelle tecniche a quelle scientifiche e culturali. La tessitura di tutti questi fili ci consente una visione d'insieme, ed ogni volta rimane la meraviglia per ciò che non sappiamo.

Quando però ci sono dei risultati, si deve pretendere di poterli raccontare, nella profonda convinzione che la promozione e la comunicazione della cultura al grande pubblico contribuiscano alla crescita della società.

Consapevole del legame inscindibile tra attualità e storia, il Professor Prats ha sempre perseguito la massima attendibilità con un uso rigoroso delle fonti sapendo conciliare nel suo lavoro storiografico competenza scientifica e capacità comunicativa.

Riprendendo le parole di Jacques Le Goff a proposito della storia e del fatto che è «una disciplina completa» e il «faro dell'umanità» (Parigi, 10 ottobre 2018), possiamo asserire che il Professor Prats ne è uno straordinario interprete, faro per tutti noi che ci occupiamo di storia e di didattica della storia.

*Scientia potentia est, per aspera ad astra ad maiora semper!*

# Joaquín en la UNAE y la UNAE en Joaquín

DRA. REBECA CASTELLANOS GÓMEZ  
Rectora Universidad Nacional de Educación de Ecuador

Hablar de los inicios de la Universidad Nacional de Educación (UNAE-Ecuador) es hablar de Joaquín Prats, quien formó parte de la primera Comisión Gestora encargada de darle forma y de echar a andar a la UNAE. Corría el año 2015 cuando lo conocí, su amplia experiencia en docencia, investigación y gestión le daban una «cancha» académica que permitió orientar los primeros pasos de la UNAE hacia la internacionalización y la investigación, hasta convertirse en un referente. Incontables fueron las conversaciones sobre una gestión futurista, de cara a la creación de una universidad novedosa propiciadora de espacios interculturales idóneos, cuyo trascendental encargo era contribuir a transformar la educación ecuatoriana. No fue fácil iniciar ese compromiso, pero, sin duda, lo realizado en ese entonces se convirtió en simiente de la novel UNAE. Trabajamos directamente en la organización de los procesos investigativos, la construcción de los primeros reglamentos y la participación de la Universidad en escenarios nacionales y europeos; para él, la vía investigativa es la que permite validar los conocimientos. De su mano construimos la primera Maestría interinstitucional, financiada por el Banco Mundial, juntamente con la Universidad de Barcelona (UB), interesante experiencia de cuantioso aprendizaje, fundamentalmente para los 450 docentes de bachillerato formados bajo este convenio y ubicados a lo largo de la geografía ecuatoriana. Un apasionado por la Historia y experto en Didáctica de las Ciencias Sociales, motivo impulsor para la creación del

Grupo de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la UB, algunos profesores tuvimos la oportunidad de trabajar con su equipo, verdaderamente un aprendizaje para la UNAE. Recuerdo escucharlo muchas veces hablar sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, ya que permitía potenciar los criterios para poder comprender y contextualizar el presente a partir de la complejidad de los fenómenos sociales pasados, principio que es absolutamente necesario aplicar en la educación. Siete años acaba de cumplir la UNAE, hemos avanzado y, mucho de ello, gracias a la gestión de Joaquín.

Como persona, un caballero, a veces de mirada traviesa, de vivos ojos claros y con buen sentido del humor; otras veces de mirada más dura que me recordaba una frase común: «mano de hierro con guante de seda», segura orientación de la ruta a seguir hacia redes de interesantes posibilidades. Joaquín siempre ha estado abriendo caminos para quienes transitan por los senderos de la formación académica y una preocupación permanente sustentaba su accionar: posicionar la Universidad a nivel internacional. Es un innovador innato, el uso de las tecnologías para la enseñanza de la Historia ha hallado en él un espacio para la creatividad. En 2015 nos invitó a la UB, y su generosidad en todo sentido lo llevó a abrirnos las puertas de la Universidad, su gente y sus espacios. El trato amable de él y su esposa, los recorridos que hicimos para mostrarnos, cual historiador orgulloso, su hermosa ciudad, hizo de esa visita de trabajo un inolvidable espacio de disfrute y aprendizaje. ¡¡Larga vida, Joaquín!!

# El hijo de la gasolinera de las Torres de Quart

JOSEP EMILI CASTELLÓ TRAVER

Catedrático de Geografía e Historia de educación secundaria

Conocí a Ximo cuando ambos estudiábamos lo que se llamaba Filosofía y Letras en el viejo edificio de la Universidad de Valencia, en la segunda mitad de los años sesenta del siglo pasado. Cursaba dos o tres cursos detrás de mí, pero supongo que coincidimos en la efervescencia que se desarrollaba en esos años contra la dictadura: el Sindicato de Estudiantes, asambleas, encierros, manifestaciones...

En aquella facultad destacaban tres catedráticos catalanes de la escuela de Vicens Vives: Joan Reglà, Emili Giralt y Miquel Terradellas. Ellos convirtieron nuestra facultad en la mejor de España. Quiero creer que Ximo y yo nos formamos con ellos, tanto en conocimientos como en civismo.

Pocos años después, nuestras vidas se volvieron a cruzar. En 1974 se convocaron oposiciones a catedráticos de instituto de Geografía e Historia. Formamos en Valencia un equipo de cuatro para prepararlas, nosotros dos entre ellos. Y los cuatro las aprobamos. La elección de plaza era una especie de jugada del destino. Ximo y yo éramos de los primeros, pero yo estaba por delante de él. Yo dudaba entre Borriana y el Prat de Llobregat. Si yo elegía el Prat, Ximo iría a Borriana. Finalmente, yo opté por quedarme y Ximo partió hacia la Catalunya de su padre. En la perspectiva del tiempo, ambos acertamos. Nuestras vidas han discurrido felizmente tanto en lo personal como en lo profesional. Él allí y yo aquí.

Poco después volvimos a coincidir en una experiencia innovadora de la enseñanza de la Historia, el grupo Alemania 75.

Ximo y yo, jóvenes catedráticos de instituto, fuimos a Madrid a una importante editorial. Expusimos el proyecto ante el *staff* de la editorial, que aprobó su publicación.

Muy pocos años después, esta editorial le encargó formar un equipo para escribir los libros de secundaria de Geografía e Historia. Con sus innatas dotes de dirección y gestión, formó un grupo de cinco personas que, durante más de treinta años, ha escrito libros de BUP, ESO y bachillerato, de los que se han vendido más de millón y medio de ejemplares. Me llamó a formar parte del equipo junto a su amigo Nacho y dos catedráticas vallsiletanas afincadas en Barcelona, las entrañables Camino y María Antonia. Aunque diez años mayores que nosotros, las llamábamos «las niñas». Era evidente que Ximo era «el jefe».

Cada tres o cuatro años se nos encargaba una serie nueva o la reforma de la existente. Entonces, cada semana nos reuníamos en su ático de la calle Verdi, en el que, además, nos daba hospedaje a Nacho, que venía de Zaragoza, y a mí, de Valencia. Estas reuniones se produjeron durante más de veinte años hasta que internet permitió trabajar a distancia.

Las reuniones en casa de Ximo eran intensas pero divertidas. Trabajábamos sábado entero y la mañana del domingo. Cere moniosamente, el trabajo finalizaba con una comida espléndida en un restaurante gallego frente al puerto.

Qué puedo decir más de Ximo. Amigo de sus amigos, sin distinción de nivel o importancia; organizador nato; jefe indiscutible pero asequible. Ha sido y es un privilegio ser su amigo.

# La Didáctica de las ciencias sociales desde la mentoría y la amplitud de miras

DRA. BLANCA DEUSDAD AYALA  
Profesora de Antropología, Filosofía y Trabajo Social  
de la Universitat Roviri i Virgili

Cuando volví de mi beca en EE. UU. decidí que debía profundizar en la Didáctica de las Ciencias Sociales para poder hacer frente de nuevo a los retos de las aulas de secundaria. Esa tenía que ser mi herramienta para poder conseguir la excelencia en este ámbito. Busqué qué grupos de investigación en el tema había y descubrí DHIGECS, con una gran trayectoria y con aportaciones importantes, como el fomento del método de Historia 13-16. Sin pensarlo dos veces, escribí a su director, el Dr. Joaquín Prats, quien me recibió y me abrió las puertas del grupo. Recuerdo aún la primera reunión, que coincidió con su nombramiento de secretario general de universidades, en un despacho con vistas a la atedral de Barcelona, donde yo quedé un poco impresionada. Así de fácil fue todo y así de fácil es de trato el profesor Prats. A partir de ahí, se brindó a ayudarme para que pudiera realizar investigaciones y publicaciones en el ámbito. Nunca le agradeceré bastante su mentoría. Todavía hoy le pido consejo y lo visito a él y a Carina cuando los azares de la vida me han llevado también por el Empordà.

De su amplia trayectoria académica, me gustaría destacar sus aportaciones en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde ha tenido que reivindicar la importancia de la enseñanza de la Historia y aportar materiales didácticos rompedores en el análisis de esta. Además de académicamente, ha contribuido también socialmente en este ámbito: en el desarrollo de nuevos currículums y procedimientos o con el informe PISA. Tam-

bién le ha caracterizado el saber incorporar en las investigaciones del grupo que ha dirigido los nuevos temas y retos que iban surgiendo en la disciplina, a raíz de las transformaciones sociales, como la necesidad de una educación intercultural y antirracista, la identidad europea, el uso de internet en las aulas y el de las nuevas tecnologías.

Asimismo, ha sabido aglutinar a su alrededor un núcleo de investigadores de toda España y Latinoamérica, siempre con una forma sana y ética de entender la investigación y la vida universitaria. Es una persona brillante académicamente, siempre central y agudo en sus afirmaciones, pero también lo es en lo profesional y en los análisis de la realidad sociopolítica. Generoso, elegante en el trato, muy equilibrado, sin notas disonantes o desafinadas, bueno «en el buen sentido de la palabra *bueno*», como decía el poeta, y, sobre todo, un gran maestro que nos ha ayudado a muchos, para poder formar parte de la academia y de la Universidad a la que todos sus discípulos amamos y respetamos y a la que tanto debemos.

# Gràcies, Ximo!

ELVIRA FERNÁNDEZ NÚÑEZ  
Catedràtica de Geografia i Història d'ensenyament secundari

Per defensar sempre el paper de les Humanitats i, en concret, el de la Història (una Història científica) en el sistema educatiu.

Per ser un gran innovador en la didàctica de la Història. Un innovador que es va convertir en un referent durant els quaranta anys que vaig passar a les aules. Els materials del grup Germanía 75 i els del projecte Historia 13-16 em van ajudar molt els primers anys de la meua vida professional i van determinar la meua pràctica docent.

Per convidar-me a participar en alguns dels projectes de vas liderar. En destaco *Aprenem a votar*. Vaig gaudir preparant-lo, desenvolupant-lo i comentant-ne els resultats.

Per convidar-me a formar part del grup de recerca DHIGECS i a assumir amb Miquel Albert la coordinació del Seminari Permanent. Va ser un privilegi i un camp d'aprenentatge molt interessant.

Una abraçada.

# A mi amigo Joaquín (Ximo) Prats

DR. JOSEP ANTON (PEPANTON) FERRÉ VIDAL  
Catedrático de Mecánica de Fluidos  
y rector de la Universitat Rovira i Virgili (2014-2018)

Algunas cosas importantes de la vida nos pasan por casualidad. Nacemos por casualidad. Nos duele la espalda por casualidad. Tropezamos por casualidad y nos morimos, también, por casualidad. Y conocemos a maestros y hacemos amigos por casualidad. Conocí a Joaquín (Ximo) Prats en el submundo de la política... ¡por casualidad! Y casualidad de la mala, pues nuestra relación empezó presentándole la dimisión. Hacía menos de un mes que yo había sido nombrado director general de Universidades en la Generalitat de Catalunya, después de que Pasqual Maragall remodelase un gabinete que saltó por los aires en pocas semanas, y Ximo era el nuevo secretario de Universidades... ¡y no aceptó mi dimisión! En una decisión pragmática, me dijo que el suyo era un encargo breve, transitorio, y que, teniendo buenas referencias de mí a través de amigos comunes, valía la pena intentar trabajar juntos durante ese periodo. Pragmatismo político, esa es una de las primeras cualidades que descubrí en él. Quizás algunos se autoetiquetan como pragmáticos por falta de pensamiento propio o de proyecto. Este no era su caso. Era el pragmatismo de que en política las acciones solo tienen valor en función de su utilidad para (re)construir un cierto bien común. Por eso, cuando me planteó, nos planteamos, qué podíamos hacer por las universidades en un periodo de tiempo limitado, apostamos por la mayor: aumentar su financiación. Y en seis meses redactamos un plan de mejora de la financiación para la mejora de las universidades catalanas, que en un periodo de cuatro años podrían incrementar en un 25% a cambio de un

programa de objetivos. El plan fue aprobado en la última sesión del Consell Executiu de aquel gobierno en otoño de 2006, gracias a sus buenas razones y relaciones.

Ximo no continuó en el nuevo gobierno. Yo sí, ¡jengenuo!, hasta que, viendo que no estaba en las prioridades de este nuevo gobierno aplicar el incremento de financiación a las universidades, aprobado por el equipo anterior, dimití y volví a mis quehaceres ordinarios en la URV. Aprendí mucho de él en ese breve periodo, es más, me gustó trabajar con Ximo. Esto, para los que no lo hayan descubierto aún, es un elogio. A lo largo de los años en la universidad hay gente con la que trabajas, incluso bien, pero hay otros con los que disfrutas trabajando. Y aprendes a hacerlo mejor. Joaquín (Ximo) Prats era de estos. Por lo visto, a él también le gustó nuestra colaboración y, en 2009, siendo presidente del Consejo de Dirección de AQU Catalunya, la agencia para la calidad de las universidades catalanas, me ofreció acompañarlo de nuevo como director de AQU para desarrollar este nuevo encargo. Era el principio de los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de los nuevos títulos. Quizás algunos de los lectores sientan ahora escalofríos al oír de nuevo estas palabras. Bueno, pues evitar los escalofríos fue nuestra principal preocupación durante ese periodo, en el que nos focalizamos en conseguir que las universidades asumiesen como propia la responsabilidad de garantizar la calidad de los distintos planes de formación que ofrecen. Eso, y conseguir que todos los rectores y los presidentes de los consejos sociales de las universidades catalanas que formaban parte del consejo de dirección de la agencia, lo viesen como una tarea de construcción, y no como un encargo de vigilancia. Ahí otra vez se vio en acción el buen hacer de Ximo, convenciendo a los rectores de que la calidad no es más complicada que analizar honestamente lo que se hace y los resultados alcanzados, tener un propósito para mejorarlos y un plan para conseguirlo. Y que se suponía que esa era la ambición de cada rector o rectora para su universidad. Después de AQU, él retornó a una vida académica más tranquila que la mía, que estuve ocupado intentando practicar lo que habíamos predicado (véase la línea final de este escrito). Incluso en este desempeño distante, sentía que seguíamos compartiendo el deseo de unas universidades públicas de más calidad y con más impacto en la vida de las personas y en el conjunto de la sociedad.

# Abriendo caminos

DR. ANTONI GINER TARRIDA

Inspector d'Educació del Departament d'Educació i col·laborador IDP-ICE-UB

La vida tiene un componente de aventura, nunca sabrás qué te va a llegar. Y, cuando menos lo esperas, te llega una persona y/o un acontecimiento que te hace vivir una experiencia inolvidable y que te hace crecer y focalizar tu atención en otros sitios. Así fue como conocí al Dr. Joaquín Prats.

Lo conocí en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UB, desde donde impulsamos algunos proyectos de formación. Ahí ya vi su capacidad de impulsar proyectos. Pero fue cuando me invitó a participar en un apasionante programa que impulsó como representante de la UB y el Ministerio de Educación de Ecuador cuando iniciamos una aventura que duraría seis años, gracias a la cual nos conocimos mejor. Un proyecto que nos llevaría a trabajar intensamente: la realización de un Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de diferentes especialidades. Participaron en dicha formación más de 4000 docentes del Ministerio de Educación de Ecuador.

Tuvimos que ser creativos y proactivos, porque las contrariedades estaban al orden del día, pero todo se fue solucionando, y a cada problema se le encontraba una solución.

Joaquín supo crear un equipo impulsor y de formadores de alto nivel. Un proyecto que entusiasmó e implicó a la Facultad de Educación de la UB y el Ministerio de Educación de Ecuador. Desplazamos muchísimos docentes de la UB a Ecuador y trabajamos dando formación en diferentes territorios del país, desde la capital hasta las zonas más recónditas del país.

Nuestro objetivo fue realizar una formación de Máster Oficial totalmente homologable con estándares de calidad de la UB en Ecuador. Y así se hizo, a veces me asombro de lo que hicimos, pero lo hicimos. No entraré en detalles, solo un ejemplo de la magnitud de la organización que llevamos a término: cada alumno del máster hizo un trabajo final de investigación o de innovación, al cual se hizo un seguimiento personalizado con un tutor, y lo defendió delante de un tribunal formado por tres docentes.

Fue un trabajo titánico, de mucho esfuerzo, pero fue una experiencia que todos guardamos con mucho cariño y afecto. Fue una vivencia compartida que generó mucho compañerismo.

Esta experiencia me ha hecho conocer a Joaquín, ya que fui el coordinador general, junto con Alba Ambrós, y tuvimos que enfrentarnos a situaciones difíciles y tomar decisiones complejas, nada fáciles, y Joaquín, con su actitud proactiva, hacía que todo fluyera.

Joaquín es un apasionado de la Historia y de la educación, pero, sobre todo, es un profesional implicado en el crecimiento de las personas. Si estás a su lado, creces profesionalmente y como persona. Le gusta impulsar proyectos y tiene una gran capacidad creativa para encontrar soluciones a los problemas, a las contrariedades.

Es consciente de la complejidad de las situaciones y, por lo tanto, sabe que hay que dar respuestas complejas, pero haciéndolas sostenibles.

Cuando me pidieron que hiciese este escrito, me vino a la cabeza el título *Abriendo caminos*, ya que es así como veo a Joaquín, siempre abriendo caminos y disfrutando cada instante de ello en toda su amplitud.

Tan solo dos palabras, Joaquín. MUCHAS GRACIAS.

# Joaquín Prats, mucho más que un académico ilustre

DR. JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS  
Profesor de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad Loyola

Cuando en 1998 empecé a documentarme en mi proyecto doctoral sobre la Facultad de Cánones de la Universidad de Cervera, el nombre de Joaquín Prats me aparecía por doquier. No en vano es el máximo conocedor de esta materia. Conseguí contactar con él y me citó en su vivienda: no solo me dedicó tiempo, sino que me abrió el *sancta sanctorum* de su archivo personal y, con gran naturalidad, me invitó a ir cuando quisiera para consultar su fichero. Su extrema generosidad desde ese primer encuentro hizo que el docto doctor Prats, especialista cervariense, pasara a ser el amigo Ximo, experto en humanidad.

Durante meses estuve yendo con regularidad a su casa para consultar su archivo y su biblioteca, y siempre lo encontraba dispuesto a ayudarme, a que entabláramos una buena conversación sobre los más diversos temas (que aderezaba con su sentido del humor y con alguna que otra anécdota entresacada de su interesante trayectoria vital), a la que se unía su inseparable Carina, quien ya entonces tenía fama de ser la mejor cocinera del mundo. Ximo no fue miembro del tribunal evaluador de mi tesis doctoral, pero quiso acompañarme en ese día tan especial: no podía faltar quien había sido, para mí, el motor de mi doctorado.

En estos veinticinco años han pasado muchos acontecimientos y nos han pasado muchas cosas, buenas y malas, que hemos seguido gozando (las buenas) y compartiendo (las malas) alrededor de la exquisita mesa de los anfitriones Prats Rey (a la que se añadían otros amigos, colegas y doctorandos de varios países

que Ximo tenía interés en presentarme), en su Facultad de Educación o en algún lugar callejero donde se celebraba una fiesta popular. Trabajos, Valencia, biblioteconomía, historia, blogs, publicaciones, Ecuador, hijos, reconocimientos, confidencias, religión, viajes, didáctica, muertes, grupos de investigación, informes Pisa, la masía, enfermedades, pedagogía, AQU, Latinoamérica, amigos, política, sida, comisiones, Lleida, nuevas tecnologías... Siempre me ha sorprendido el vasto interés de Ximo por todo lo humano (principalmente, por todas las ramas de las humanidades), no por mera erudición teórica, sino para integrarlas armónicamente en su vida cotidiana. Bien se le puede aplicar a Ximo el *homo sum, humani nihil a me alienum puto*.

Con su palabra y sus escritos, rigurosos y apasionados a la vez, el profesor Prats ha sabido ensamblar y transmitir las mejores aportaciones de la Historia en el ideal ilustrado de formar ciudadanos adultos y éticos a la par. La integridad personal y académica de Ximo son referentes para los que tenemos el honor de admirarlo como maestro y quererlo como amigo.

Quienes lo conocemos damos fe tanto de lo merecido de su doctorado *honoris causa* por sus aportaciones científicas (otorgado por la Universidad de Murcia) como de que mucho antes ya se había doctorado con honores en la escuela de la vida, en la que sigue dejando una estela de bondad en su entorno y de conciencia fraterna en sus escritos.

Termino mi escrito deseándote lo que hemos cantado tantas veces en actos académicos: *vivant professores!*

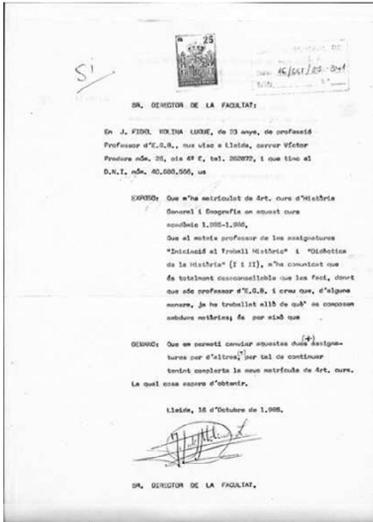
¡Querido profesor y amigo Ximo, *ad multos annos!*

# El gusto por la conversación: valor de convivencia

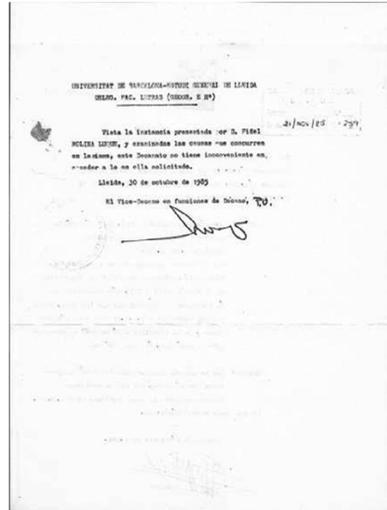
DR. FIDEL MOLINA-LUQUE  
Catedrático de Universidad (Sociología),  
Facultad de Educación, Psicología y trabajo Social, Universidad de Lleida

La primera vez que oí hablar del Dr. Joaquín Prats fue cuando me estaba matriculando de 4.º curso y quería cursar las asignaturas de Iniciación al Trabajo Histórico y de Didáctica de la Historia (I y II), y me comentó, en su despacho, que era totalmente desaconsejable que las cursara, ya que, dado que yo era profesor de EGB, creía que, de alguna manera, ya había trabajado el contenido de lo que se componían ambas materias. Lo traduzco textualmente de la instancia que aún conservo, escrita a máquina (Olivetti), con una póliza de 25 pesetas, del 16 de octubre de 1985 y que fue aceptada por el decanato quince días después.

Mi gozo en un pozo. Ni antes (ni después) me habían dicho un «no» tan tranquilo, razonado, amable y, al mismo tiempo, sin posibilidad de rechazarlo, porque parecía que era por mi bien, para que pudiera aprovechar otras dos materias diferentes. Al principio no me lo tomé demasiado bien, porque, ciertamente, le precedía una fama de buen profesor y de elocuente intelectual y formador, y yo quería aprovechar sus enseñanzas. De hecho, lo fui siguiendo a distancia, entre Lleida y Barcelona. Me compré varios de sus libros y, en una Escola d'Estiu de Lleida, una primicia que una librería tenía expuesta, entre otros muchos libros, sobre material didáctico que ahora recuerdo vagamente, pero que era sobre investigar la Historia y los hechos históricos como un detective, como un Sherlock Holmes. Ciertamente, era muy «didáctico» y muy atractivo todo el material y la manera de afrontar la Historia y su didáctica. Yo, por aquel entonces, daba



Instància



Resolució d'instància

clases de Educación Física y era el responsable y coordinador del Departamento de Ciencias Sociales del último ciclo de EGB, que correspondería al actual Primer Ciclo de la ESO en el CEIP Cervantes de Lleida.

Posteriormente, ya como profesor asociado y después titular, en la Universidad, tuve el privilegio de compartir algún que otro jurado de premios sobre investigación en Educación, o tribunales de tesis doctorales, y un proyecto de investigación de Recercaixa, que él lideraba y al cual nos invitó a participar al grupo de la UdL. Cuando fui decano de la Facultad de Educación, se me ocurrió proponerle como padrino de las Orlas de los estudiantes de Magisterio y encandiló a la audiencia, como a mí me encandila cada vez que tengo oportunidad de poder platicar con él. Le he dicho en más de una ocasión que, si tuviera que elegir con qué personajes de la Historia (de la Humanidad, no de profesores de Historia), compartiría una cena para hablar, sin duda, una de las personas elegidas sería él.

Es un sabio del estilo del Renacimiento, completo, como debe ser, de ciencias y de letras (como un sociólogo, vamos). Foucault dice que la época del intelectual universal ya pasó y que ahora es la época del intelectual específico, el sabio experto con una conciencia más inmediata y localizada. No es que esté preci-

samente muy de acuerdo con Foucault, pero esta diferenciación me ayuda a profundizar en la idea de que el Dr. Joaquín Prats (Ximo) es un intelectual universal, precisamente porque su magisterio es una invitación constante a la sabiduría (como diría Panikkar): estar con él le hace a uno más bueno y sabio. Recuerdo un día que, estando en el Campus de Mundet de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, me presentó a un colega suyo, primero como catedrático de Sociología, y luego empezó poco menos que a desarrollar mi currículum y, de repente, paró y dijo: «Un amigo... un buen amigo». Fue una distinción y un momento, para mí, entrañable.

Ximo ha ido aprovechando muy bien la experiencia vital, a través de la experiencia académica, relacional y profesional, para ser sabio. Ha sabido convertir y fortalecer el proceso de *ageing* en *saging*, de una manera profigurativa. Se ha sabido rodear de un buen equipo de investigación en la UB, en el que ha conjugado jóvenes, adultos y mayores, enriqueciendo un trabajo académico y personal de interdependencia intergeneracional.

Por último, quiero destacar que comparto el gusto *simmeliario* (de Simmel) por la conversación, por una conversación amigable y amena. A mí me gusta hablar por el gusto de hablar *simmeliario*, pero creo que a Simmel le ha surgido finalmente un competidor excelente: por eso, yo ahora ya digo que es el gusto de hablar *ximeliario*. Gracias por todo, Ximo.

# Un pagès valencià

JOAN CARLES LUQUE I SILVESTRE  
Catedràtic d'institut. IES Icària de Barcelona

És especulació, però probablement sigui una certesa. La major part d'aquest seguit d'articles constituïran amb tota justícia una hagiografia del doctor Prats. Hom valorarà, torno a repetir, de manera justa, la seva capacitat de lideratge, la seva visió de futur davant els nous canvis socials, la capacitat de aplegar esforços, de saber establir connexions amb la societat civil per treballar en el camp de l'educació, un llarg etcètera de virtuts i valors acadèmics, intel·lectuals i professionals.

En el meu cas, el coneixement professional de doctor Prats és més aviat pobre. No formo part de l'elit universitària, no soc doctor, no dispo de despatx a la facultat, soc un miserable professor –això sí, catedràtic– del cos de secundària (la soferta infanteria del sistema educatiu).

Per tant em centraré en un aspecte personal del doctor Prats. Molt més que la seva innegable capacitat intel·lectual, el que més em va fascinar va ser el seu tarannà, una certa sornegueria valenciana, una mirada irònica i a la vegada real de la vida.

Lluny dels grans discursos, de la vehemència apassionada d'aquells que se saben (o, almenys, ho creuen) dipositaris de veritats universals i immutables, el doctor Prats escoltava, amb una mitja rialla, enfundat en la seva americana de *twedd* a joc amb una corbata de color discrets. Escoltava tranquil·lament, sense perdre el control de la situació.

I al final responia, aquest era el millor moment. Davant l'error o la discrepància, jugava la carta més intel·ligent, fer creure

al seu opositor que no hi havia error, que, en tot cas, el problema és que hi havia veritats diferents, que una mateixa situació es podia veure des de distints punts de vista. L'objectiu no era el cos a cos amb el contrari, era senzillament intentar convèncer de l'error.

Però si l'oponent persistia en la seva tesi, aquí apareixia el pagès valencià. Davant la ignorància i l'estultícia i la incapacitat per convèncer o invertir el discurs, el doctor Prats mantenia una mirada aguda, un ment freda, un somriu discret del que se sap convençut de la racionalitat de la seva posició. El doctor Prats (com a bon camperol) no es deixava cegar per res ni es veia arrossegat a la violència discursiva envoltada de grolleria i menyspreus. Actuava com el que, humilment, crec que era. Una persona sensata, educada i senzilla que mirada d'eludir els cops del destí i, en tot cas, suportar-los amb calma. El seu consol era veure com, malgrat el seu tarannà i el seu discurs racional, l'adversari s'enfanguava de manera absurda i absoluta. Ell, per la seva banda, seguia mantenint una mirada tranquil·la, intel·ligent, educada i serena. Com el pagès que coneix el camp i sap que, al final, la natura i el temps li atorgaran la raó.

# El entusiasmo y la erudición de Joaquín Prats: pionero en Didáctica de las Ciencias Sociales

DRA. LAURA LIMA MUÑIZ  
Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (México)

Joaquín Prats fue el primer catedrático de Didáctica de la Historia de la Universidad de Barcelona y durante décadas ha investigado y formado a estudiantes e investigadores sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. A través de sus clases, seminarios y congresos, a los que tuve la oportunidad de asistir, nos contagió para que, en nuestros países de América Latina y Centro América, investigáramos planteamientos didácticos para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria.

Sin duda, las aportaciones de Joaquín a través de sus numerosas publicaciones en libros, artículos y capítulos de libro son lectura obligada para quienes realizamos investigaciones sobre la Didáctica de la Historia. Cabe mencionar que sus aportaciones han dejado, y seguramente seguirán dejando, huella en docentes e investigadores de Iberoamérica, para la mejora de la enseñanza y la difusión del conocimiento histórico.

Hace aproximadamente tres décadas, Prats inició a través de la Universidad de Barcelona, junto con el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales), la organización en forma bianual de congresos internacionales que se convirtieron en espacios de reflexión entre especialistas y docentes de todos los niveles educativos, para compartir los resultados de investigaciones y los retos de la práctica docente.

Es así como el Dr. Prats ha sido pionero en la construcción de una Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, señalando muchos de los retos viejos y nuevos a asumir en la edu-

cación básica, y que han sido difíciles de superar. Algunos de estos desafíos, hoy en día, no se han superado, debido a que cada reforma educativa no va acompañada de un proceso de formación y actualización de los docentes, como ha insistido en señalar Joaquín en muchas ocasiones, como una dupla que favorece el cumplimiento de un mismo fin y que, a la vez, se complementa.

En estos encuentros se compartían experiencias exitosas, se analizaban las reformas educativas y los programas de estudio para conocer el espacio y los contenidos que se proponían en la malla curricular, sobre lo relacionado con la enseñanza de la Historia y con el uso de las tecnologías digitales. Además, ha impulsado diversos temas de investigación como la construcción de ciudadanía en la educación obligatoria en Iberoamérica, educación histórica, memoria histórica, pensar históricamente, interculturalidad, la defensa de la historia en el sistema educativo, entre otros.

Aparte de los centenares de publicaciones sobre Didáctica de la Historia, también ha publicado libros de Historia para estudiantes de secundaria y libros de Historia universal, y se ha ocupado de la transferencia del conocimiento con la creación de una web donde se encuentran sus aportaciones y las de colegas sobre enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (<http://www.ub.edu/histodidactica>).

Como parte de mi formación docente, he incorporado en la bibliografía del curso su obra, ya que es de gran relevancia y mis alumnos de la universidad lo conocen y lo valoran. Yo, personalmente, tengo mucho que agradecer a Joaquín, pues ha contribuido a mi formación docente, y por esto le tengo un gran aprecio.

# Cruce de caminos

DR. FRANCISCO PÉREZ LOZANO

Director académico del Instituto de Formación Continua IL3-UB

Hace unas décadas, parece mentira ya, mi camino me volvió a llevar al ámbito universitario, fue una decisión personal tras unos años en el sector privado; pero en esta vuelta lo que no me esperaba es que se diese una serendipia, tal como dice la RAE: un hallazgo valioso que se da de manera casual o accidental, que fue, en este caso, la llegada ya de forma amplia de Internet a nuestras vidas y, en concreto, al ámbito educativo. Ello no habría tenido mayor importancia si no se hubiese convertido en una posibilidad de creación de nuevos proyectos bajo esa red tan prometedora en esos años. Y es aquí donde son importantes las personas.

En el 2004 conocí a Joaquín, de él había oído hablar como profesor, pero no en su otra faceta como líder de proyectos y como persona que conectaba a otras personas, instituciones, colectivos y ello fue clave para parte de mi futuro. Primero fue para poder desarrollar cursos de formación de formadores en línea en nuestro querido ICE-UB, después para trabajar con él en UB Virtual, o en el Consell Català d'Avaluació, y después en otros proyectos donde la parte en línea ha tenido una importancia para su realización hasta la fecha actual. Internet fue nuestro cruce de caminos.

Han sido muchos años de trabajo conjunto, donde la confianza mutua ha sido el engranaje para desarrollar ideas y proyectos. Joaquín me aportó elementos que en mi vida profesional y personal que me sirvieron de referente: la visión global, la

energía constante, el no dar una puerta por cerrada, el conocimiento del sector, de las personas, me sirvieron en adelante, e y por ello, siempre estaré agradecido de su compañía.

Puedo decir que en parte mi vida profesional ha tenido una gran influencia por su carácter y su experiencia, pero, igualmente, que ello llevó a una amistad. Cuando en los inicios de un proyecto aparecían incertidumbres, incógnitas, Joaquín tenía una, dos o tres soluciones y eso es lo que se espera de un líder tal como es él. De la misma manera, su teléfono está disponible cuando en lo personal se necesitaba un contrapunto. Recuerdo con cariño algunas situaciones, o unas escapadas a un restaurante especial o secreto, que se convertían en una fuente de oxígeno, saliendo de allí de otra forma, es decir, mejor. No hay que decir que las conversaciones con él siempre han estado salpicadas de anécdotas sobre ciudades, personajes, países, sobre su historia haciendo amena su compañía.

Sí me gustaría subrayar algo de él, no es tanto la parte profesional, institucional o incluso la académica, sino el pozo que todo ello ha dado en su persona y cómo ello lo ha traducido en proyectos de impacto para nuestra sociedad.

Gracias, Joaquín, y, como siempre, un abrazo.

# Mi testimonio de amistad

DR. JOSEP ANTONI PLANA CASTELLVÍ  
Catedrático honorífico de Geografía  
de la Universidad de Barcelona  
Consejero Unesco (1987-1997)

Conocí a Joaquín en 1978, creo recordar, en el bar de un hotel situado en la calle Diputación de Barcelona en el que me citó por estar cerca de mi lugar de trabajo. El motivo era conocernos, pues había realizado unas oposiciones de Geografía e Historia y me destinaron al Instituto Eugenio D'Ors, sito en Badalona, en el que Joaquín era el director del Departamento. A pesar de no conocernos, enseguida lo situé. Allí estaba una persona joven, bien parecida y con don de gentes. Entabló una conversación fluida, concreta, llena de simpatía y con ganas de ayudarme en mi nueva etapa de profesor que me esperaba. Me planteó el horario y, en vista de mis otras ocupaciones, me ofreció una tarea vespertina que me sonó a «chino». Me dijo: «Podrías ser el coordinador del INBAD en el instituto. No te preocupes, te ayudaré en el tema». Le agradecí su generoso ofrecimiento y quedamos en el instituto para otro día.

En aquellas fechas estábamos en plena transición democrática. Nunca nos preguntamos en qué universo político nos movíamos. Lo cierto es que en 1980 hubo las primeras elecciones a la Generalitat y el partido en el que militaba me pidió coordinar la circunscripción electoral de Lleida. Ello me obligó a pedir un permiso de un mes sin sueldo al Ministerio y se lo comuniqué a Joaquín. Para mi sorpresa, y con generosidad, me animó a proseguir con la labor encomendada y me deseó suerte. A raíz de la victoria, el partido me pidió que hiciera un estudio comparado entre el sistema de enseñanza secundaria catalán y el italiano. Mis capaci-

dades eran limitadas y me atreví a pedirle a Joaquín si quería acompañarme en aquella singladura. Aceptó. Fuimos a Italia y redactamos un estudio comparado, y me atrevo a decir que gustó en los diversos ámbitos educativos que lo conocieron.

No sé si fue a raíz de este trabajo que el *conseller* d'Ensenyament lo propuso como jefe de la oficina de educación de Barcelona, con grandes responsabilidades en la política educativa de la Conselleria. Entretanto, a mí me nombraron director provincial de Educación y Cultura para completar, entre otros quehaceres, los trasposos educativos Estado-Generalitat. Es decir, Joaquín y un servidor pasamos a ser los responsables de ejecutar, en parte, la política educativa de la Generalitat. Posteriormente, Ximo se trasladó a Madrid a ejercer su buen hacer en el Ministerio de Educación y Ciencia.

A la vuelta, Joaquín obtuvo una Cátedra en la Universidad de Barcelona de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde comenzó una carrera llena de éxitos docentes y profesionales. En esa nueva trayectoria fue nombrado secretario general de Universidades, realizando una labor encomiable que todavía hoy se recuerda en los equipos de gobierno de las universidades catalanas.

Con posterioridad, apareció en prensa su posible candidatura a rector de la Universidad de Barcelona. Por motivos que desconozco, no dio el paso que muchos esperábamos. Y, de nuevo, con generosidad me llamó y me propuso ir en la candidatura, que a la postre fue la ganadora y que me mantuvo ocho años en el equipo de Gobierno de la UB.

En definitiva, una primitiva relación profesional se convirtió en una singladura de amistad que todavía en el día de hoy perdura, después de cuarenta y cuatro años. Esta amistad en los últimos tiempos se ha acrecentado gracias al buen hacer de Carina, entrañable persona y magnífica profesional compañera en los quehaceres de gobierno de la UB.

Ximo, podría dar más testimonios de algunas anécdotas conjuntas confesables y todas divertidas que, cuando las explicas con tu sentido del humor espléndido, haces, por lo menos en mi persona, rejuvenecerme y sentirme fantástico.

Ximo, ¡¡¡ por el pasado, el presente y el futuro!!! ¡¡¡GRACIAS por tu amistad!!!

# El profesor Joaquín Prats, un ilustrado en la Academia

DR. JOAN FRANCESC PONT CLEMENTE

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Barcelona.  
De la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras

Conocí al Dr. Joaquín Prats a principios de 2007. En una de esas situaciones complicadas que se dan en la Universidad, el rector tuvo la buena ocurrencia de que interviniera Joaquín, de forma discreta y elegante, y le transmitiera su opinión sobre lo que estaba pasando. Fue así como presidió el Comité de Innovación Docente (y luego perteneció a su comité de seguimiento) del Instituto de Formación Continua (IL3) de la Universidad de Barcelona, que yo dirigí durante un bienio. Cumplió el encargo a satisfacción de todas las personas de buena fe involucradas y, me imagino, con la inquina de quienes no poseían esta virtud. Pudo culminar con éxito este empeño, así como cuantos se ha propuesto en su vida, gracias a que lo distinguen las virtudes del caballero.

En uno de nuestros almuerzos, el tema inicial de conversación fue la persona y la obra de don Manuel Azaña, de quien hablábamos como si siguiera entre nosotros, por la vigencia de algunos de sus pensamientos. Azaña fue mucho más un pensador que un político, con las dificultades que esto supuso, aunque no pudimos dejar de convenir en lo beneficioso que podría resultar, para los políticos de hoy, leer a Azaña y ejercitarse en el pensamiento. Pero Azaña nos llevó, sin darnos cuenta, a dialogar sobre el concepto de *identidad* a la luz de un académico que Joaquín Prats considera como uno de los más grandes historiadores de Gran Bretaña, Eric Hobsbawm. Su fallecimiento, el 1 de octubre de 2012, llevó a Prats a firmar en la revista *Escuela* un

bello obituario, en el que no se recataba en remarcar, en la estela del autor británico, que la izquierda (que yo adjetivaría como *dogmática*) y los nacionalismos han intentado utilizar la historia para legitimarse, unos para sustentar su agenda política, otros porque cambian una historiografía del pasado nacional por una historiografía nacionalista.

La obra de Joaquín Prats y María José Villalta sobre *La Europa del siglo XVIII* enmarca también una pasión compartida entre él y yo, que explica de forma elocuente la fluidez y la sinceridad de nuestras conversaciones, dado que ambos somos, si se me permite la inmodestia, hijos de la Ilustración y, por tanto, ya en el XIX, hijos de la Institución Libre de Enseñanza. Dos «defectos» que los adalides de la «nueva Edad Media» en la que parecemos adentrarnos no nos perdonan. Joaquín se deleita en el estudio del pensamiento ilustrado, en la propugnada equidignidad de la mujer y en los cambios de los sistemas de gobierno. El siglo XVIII culminaría con la independencia de los EE. UU. y con la Revolución francesa, dos focos de luz, a pesar de sus sombras, que debemos tener muy presentes si no queremos zozobrar en las tinieblas.

Aunque los profesores universitarios solemos quejarnos, con razón o sin ella, de los pedagogos, no lo haríamos nunca de un maestro de la διδακτικός, como Joaquín Prats. Que por muchos años siga enseñándonos a enseñar y que no nos permita olvidar el papel insustituible de la Historia para entender el presente.

# Una trayectoria de compromiso político y acción profesional: un inicio singular

DR. SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

Profesor honorífico del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona

Nos situamos en la mitad de la década de los noventa. Comisión de Profesorado de la División V (Educación) de la UB. El presidente, el Dr. Roger, expone el tema de la conveniencia de solicitar una C.U. con destino a la Facultad de Formación del Profesorado y en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Mi opinión y voto fue de total aceptación. Tal vez, mi formación como maestro (allá por los cerros de Úbeda) influyó. Siempre consideré, y así actué, que lo del «segundo peldaño (C.E.U.)» no podía ser el final de la carrera profesional de los formadores de nuestro profesorado.

¿A qué viene esta introducción en mi testimonio de reconocimiento al Dr. Joaquín Prats Cuevas en el final a su dilatada y brillante trayectoria de servicio a la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo? La respuesta: a dicha C.U. se presentaría un profesor de la Universitat de Lleida con gran experiencia, a nivel nacional, en la formación del profesorado. ¡Ni idea del posible candidato! ¿Cómo era posible que, llevando más de dos décadas como profesor en Pedagogía de la UB (casi una de ellas como C.U.), no tuviera conocimiento de la ya dilatada «hoja de servicios» del Dr. Prats? ¡Ay, los compartimentos estancos disciplinares en la universidad! Nunca pude imaginar que mi granito de arena en aquella comisión fuese el inicio de una, creo que fructífera, relación de colaboración profesional que se ha mantenido a lo largo de las dos últimas décadas.

**Confianza, lealtad y gratitud.** Tres ámbitos de experiencias compartidas me han permitido valorar, en primer término, la confianza que el Dr. Prats me ha dispensado, al contar con mi colaboración académico-profesional en el desarrollo de su tarea como presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya y desde la Presidencia de la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Una década de intenso y fascinante trabajo con clara dirección política y rigurosidad en la ejecución de la actividad evaluativa encomendada a ambos organismos. El reconocimiento de AQU Catalunya, consecuencia de la evaluación internacional realizada por ENQUA, como una de las dos mejores agencias europeas (la otra sería la QAA británica), es una evidente prueba de ello. La tercera llamada de colaboración se centró en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Tanto el proyecto de un Observatorio Nacional de la Educación de Ecuador como la creación de una Unidad de Evaluación de la Calidad en la propia universidad me permitieron comprobar la confianza que siempre me acompañó en la tarea a realizar.

Espero que esta confianza haya tenido justa contrapartida en mi lealtad a los planteamientos institucionales que siempre orientaron estas experiencias y en el buen desempeño en el logro de los objetivos planteados. Pero no sería agradecido si no reconociera que en este «balance» el saldo es abrumadoramente favorable al Dr. Prats. Su generosidad, y mi permanente gratitud, se concretó en ser el artífice de que mi persona fuese objeto, el 5 de noviembre de 2013, de un reconocimiento institucional en al Aula Magna de la UB. Gracias, mil gracias, amigo XIMO.

# Al meu admirat amic Ximo

DR. GASPAR ALONSO ROSSELLÓ NICOLAU  
Professor honorífic en Física  
de la Universitat de Barcelona

Davant la petició feta per la Ilaria, demanant-me una aportació per al llibre dedicat al Ximo, amb motiu de la seva jubilació definitiva, després dels tres anys d'emeritatge, no he pogut negar-me de cap de les maneres, com a amic que em considero d'ell, a oferir la meva mirada a la seva trajectòria.

Dir que «darrere un gran home sempre hi ha una gran dona» és molt apropiat en aquest cas. Jo vaig anar coneixent més el Ximo gràcies a la relació amb la Carina, quan jo era director de programes d'ANECA. Per tant, són ja molts els anys que fa que ens coneixem, i des del principi va néixer una amistat entre tot dos que va més enllà de la vida acadèmica.

La posada en marxa de l'Espai Europeu d'Educació Superior va ser un motiu per conèixer molt millor el Ximo, gràcies a les discussions que teníem sobre el Màster de Professorat de Secundària. Cadascun de nosaltres defensava el seu posicionament i, malgrat els estira-i-arrosnes, l'amistat, contràriament al que sol passar, es va enfortir.

No soc el més adient per ressaltar la seva extensa i exitosa trajectòria acadèmica, amb reconeixements a moltes universitats nacionals i internacionals, així com la seva dedicació a la gestió universitària. Sí que vull, però, recordar un fet que va marcar una fita important, com va ser la proposta del Màster de Professorat de Secundària de l'Equador: gràcies al seu coneixement i a la seva empena, l'acord signat per Equador i Espanya es va dur a terme

i es va engegar el projecte, essent la Universitat de Barcelona la primera universitat de l'Estat a aconseguir-ho.

Però no només voldria subratllar aspectes de la seva trajectòria acadèmica, sinó també la seva trajectòria culinària i gastronòmica, ja que el Ximo, com bon gurmet que és, és també un excel·lent cuiner. Tot el que puguem dir de la seva experiència i trajectòria professional queda multiplicat en el seu vessant culinari. Som molts els records que tinc i espero continuar tenint-ne, de la seva traça amb les paelles i els aguiats (deixo per a la Carina els dolços).

Com podeu imaginar, una amistat així no pot acabar mai quan finalitza un període determinat. En el nostre cas, ha continuat per l'interès i l'estima vers la nostra Universitat. Gaudir d'uns moments d'esbarjo ha sigut una constant al llarg de la nostra vida universitària, sempre procurant fer-ho amb un bon dinar o sopar.

Voldria finalitzar amb un agraïment molt sentit per tot el que he pogut aprendre d'ell i que segur que, més enllà de la seva jubilació, encara des d'altres indrets, com l'Ateneu, ens podrà aportar.

Gràcies per tot, Ximo.

# Dedicat a tu, mestre i amic

DRA. PAQUITA SANVICÉN I TORNÉ  
Professora de Sociologia de la Universitat de Lleida

Benvolgut Ximo, em fa feliç participar en el teu homenatge! Et vaig conèixer fa més d'una dècada. Des d'aleshores, m'ha quedat la mateixa sensació en totes les converses, trobades i reunions que hem mantingut: admiració, respecte i agraïment.

Admiració, respecte i agraïment perquè vaig tenir l'oportunitat de formar part, al llarg de 2013-2015, del projecte *Educació Cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa*. Tu el dirigies des de la UB. Jo formava part de l'equip de la UdL, encapçalat per Fidel Molina-Luque. Recordo les reunions intenses i plenes de continguts metodològics al Campus Mundet i a la UdL. Per a mi, va ser una font d'aprenentatges nous, coneixements i experiència. Recordo també, molt especialment, l'abril del 2018: l'acte de presentació del llibre que em va publicar l'editorial Milenio, que dirigeixes, i les paraules amb què posaves en valor l'enfocament didàctic del text.

Agraïment perquè sempre has trobat un moment fent un forat a l'agenda per poder xerrar. En un món competitiu i líquid com el que vivim, poder conversar sense pressa, amb confiança i serenor amb persones com tu és un privilegi.

Admiració pel mestratge de la teua trajectòria professional, acadèmica i investigadora. Per la implicació intensa, profunda i crítica en el món educatiu, la recerca, la docència i la transferència. Pel teu currículum, tant en l'àmbit local com en l'internacional, extens i reconegut en camps com la docència, responsabili-

tats acadèmiques i polítiques, creació i direcció d'equips, formació, recerca i publicacions. Destaca també el teu treball amb joves docents i investigadors, treball col·laboratiu, incentivant la formació, el desenvolupament com a persones i científics socials, per generar nous coneixements i propostes.

També, i sobretot, per aspectes que no apareixen en el currículum i que tenen encara més valor: l'empatia, l'escolta activa en la manera de tractar els temes i les persones donen la mesura de la teua qualitat humana. Faig meua la frase amb què Jose Luis de la Torre tancava la presentació del teu currículum en una entrevista de fa un parell d'anys: «Tiene la mirada traviesa de un estudiante de 20 años» (De la Torre, 27 de setembre del 2020). Té raó: et caracteritza una mirada directa, clara, que no enganya l'interlocutor; un tarannà amable, respectuós; ser un gran conversador interessat en tots els temes que impliquen reflexió. Et caracteritza el treball incansable, actiu i crític en la defensa de l'educació a tots els nivells i les possibilitats de millora continua. Vida i professió dedicada a la didàctica de la Història com a eix fonamental de l'educació individual, col·lectiva i social.

Un honor tenir-te com a mestre i amic. Acabo com he començat: feliç de participar en el teu homenatge amb una carta escrita des del cor. Un homenatge merescut a l'excel·lent professional i a la gran persona que ets.

# Benvolgut Ximo

SÒNIA RUIZ CONESA

Professora de Geografia i Història d'ensenyament secundari, IES Cubelles

Per a una professora de secundària, de geografia i història, parlar del paper que ha tingut en Ximo Prats suposa fer una revisió de tota la teva trajectòria, perquè en aquest camí les seves aportacions sempre han estat presents. Des del primer moment que decideixes dedicar-te a la docència de les ciències socials, com en els diferents reptes professionals que la vida et va plantejant, moltes són les respostes que he trobat en les seves converses, així com en les seves publicacions. Arribes a en Ximo Prats per la teva tasca de docent de geografia i història i, quan comences a estirar el fil, t'adones que t'està ajudant a entendre les finalitats d'un sistema educatiu. Encara recordo una conversa sobre la jornada continuada a la secundària, quan jo era cap d'estudis, en la qual vaig haver de fer una síntesi del centre educatiu, de l'alumnat, de les famílies i del context socioeconòmic, una síntesi que al cap d'un mesos va desembocar en un projecte de direcció.

I en aquesta trajectòria, en la qual havia anat treballant amb petites aportacions al voltant de l'ensenyament de la geografia a l'educació secundària, en Ximo em va fer confiança i vaig prendre consciència del que suposava fer didàctica de la geografia.

En Ximo Prats i el DHIGECS són una referència per al professorat de geografia i història que vol reflexionar i posar en comú com s'han de tractar els problemes socials a l'aula de secundària. Un professorat que sovint ens trobem desconcertats pels continus canvis de currículum i que a l'edifici de Llevant hem trobat la força i el valor de les disciplines del camp de les ciències socials.

# Com vaig conèixer el Ximo Prats Cuevas

DRA. IMMA SOCIAS BATET  
Professora d'Història de l'Art  
de la Universitat de Barcelona



**Imatge Ximo Prats a Valladolid, 2012.** (Fotografia de l'autora).

A Barcelona corria l'any 1976, i crec que vaig conèixer el Ximo a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vaig coincidir amb ell quan tot just havia arribat de València i era catedràtic d'Història d'Ensenyament Mitjà a l'Institut Eugeni d'Ors de Badalona.

La M. Antonia Loste, també catedràtica d'Història d'Ensenyament Mitjà, treballava aleshores a l'ICE i em va proposar de for-

mar part del Història 13-16 per a la renovació de Didàctica de la Història a Batxillerat. Aquest era un mètode molt atractiu que trencava amb l'aprenentatge memorístic de la Història i es basava, sobretot, en el mètode inductiu-deductiu i en la formulació d'hipòtesis.

Cada dilluns fèiem reunió i discutíem sobre els diversos problemes de l'esmentat projecte, essent els seus membres: Antonia del Baño, Jesus Domínguez, Camino García, M. Antonia Loste, Milagros Martínez de Sas, Joaquín Prats, Joan Santacana, Gonçal Zaragoza i jo mateixa.



**Alguns dels membres del Història 13-16.** D'esquerra a dreta: Gonçal Zaragoza, Imma Socias, Joan Santacana, Ximo Prats, Montserrat Jane, Camino Garcia, M. Antonia Loste. Valladolid, 2012. (Fotografia de l'autora).

Recordo que aquells anys, en què la majoria de nosaltres anàvem malforjats, Ximo Prats anava ben vestit i semblava un veritable *oxonian*, i que les seves opinions eren considerades de pes per part del grup.

Per cert, recordo que en aquests anys sovint ens convidava a casa seva a menjar una fantàstica paella valenciana que t'hi llepaves els dits!

Quan vaig acabar la llicenciatura d'Història, em vaig posar a donar classes a les Escoles Pérez Iborra de Barcelona. Al cap de pocs anys, el Ximo em va oferir entrar com a professora no numerària a l'institut de batxillerat Eugeni d'Ors de Badalona, cosa

que vaig fer. A casa meva ningú no m'havia parlat mai del món del funcionariat ni de les oposicions. Però de seguida vaig copsar que el rol era ben diferent i que el Ximo tenia moltes idees al cap que jo havia d'escoltar amb atenció. Li haig d'agrair moltíssim la confiança, perquè, a partir d'aleshores, va començar la meva ver-tadera vida professional. Gràcies, Ximo.

# La mirada didáctica para enseñar la Historia

JOSÉ LUIS DE LA TORRE DÍAZ  
Director de [www.educahistoria.com](http://www.educahistoria.com)

La primera vez que entras en una clase de Historia como profesor se produce un momento mágico. Te preguntas: ¿cómo voy a ser capaz de dominar y potenciar a este grupo de adolescentes que parecen indomables? Muchos creen que se trata de ser simpáticos, de ser rigurosos, de ser correctos... Yo siempre les digo que, antes de preguntarse el *cómo*, hay que responder el *para qué*.

Esta es la pregunta que Joaquín se ha ido respondiendo durante su carrera docente y universitaria. La pregunta fundamental del adolescente siempre es: ¿para qué sirve la Historia? A un médico no le sirve saber fórmulas magistrales o toda la anatomía del mundo si no entiende para qué sirve la Medicina.

Saber de Historia no siempre significa entender la Historia. Y, menos aún, entender la Historia con los ojos de un alumno de primaria o secundaria. Esta ha sido la gran batalla de nuestro amigo Joaquín, la batalla de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde los años setenta le escucho cosas que ahora todo el mundo entiende, pero no siempre fue así. Desde entonces le oigo hablar de que los alumnos deben trabajar con fuentes históricas, de que la clase ha de ser una especie de laboratorio de trabajo que imite el trabajo del historiador profesional, de que es importantísimo saber Historia para convertirse en buen ciudadano. Todas las ideas han conformado su legado en todos estos años.

Nuestro querido Joaquín fue el primer catedrático de Didáctica de la Historia en España, cátedra que se creó en la Universi-

dad de Barcelona. Es un referente para muchos profesores de secundaria que aprendimos con los materiales innovadores elaborados por su querido Historia 13-16. También es un referente de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España y Latinoamérica.

Ha explicado en libros y artículos las relaciones entre investigación e innovación, las distancias y relaciones entre las clases de secundaria y los teóricos universitarios, y ha dirigido innumerables tesis doctorales sobre Didáctica de las Ciencias Sociales. La puerta de su despacho en la universidad siempre está abierta a todo el mundo para discutir ideas innovadoras, ya fueras profesor de instituto, estudiante de máster o investigador universitario.

Por otra parte, ha sido un investigador incansable, con su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, el DHIGECS. Y todo esto sin perder la curiosidad (desde hace muchos años), con esa mirada del joven travieso, que movió sus primeros pasos en un instituto de Badalona donde daba clases de Historia.

# Sobre los coordinadores

## **Ilaria Bellatti**

Profesora Ayudante Lectora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Ha tenido experiencia como docente en todos los niveles educativos a parte de la docencia universitaria que ejerce desde hace 14 años. Ha participado en numerosos proyectos competitivos de investigación sobre la didáctica de la historia, la construcción de la ciudadanía crítica, la promoción del pensamiento histórico, y la calidad de la docencia universitaria. Es miembro del grupo de investigación DHIGECS-COM desde el año 2009 y ha dirigido un proyecto de innovación docente sobre los espacios de memoria. Ha participado en la creación de material educativo para la educación secundaria y formación del profesorado contra la discriminación de género y la participación democrática. Es parte del equipo editorial de dos revistas del área, es autora de varias publicaciones en revistas de impacto y ha participado en congresos estatales e internacionales. Presta servicio a la comunidad escolar en varios sectores.

## **Concepción Fuentes Moreno**

Profesora Contractada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Tras varios años como docente de enseñanza de la historia en Educación Secundaria, es coordinadora y profesora del Máster de Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia, y es responsable de la línea de Didáctica

ca de la Historia del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades. Es miembro del grupo de investigación DHIGECS-COM desde el año 2005, y ha participado en numerosas investigaciones competitivas sobre el aprendizaje de la historia, la construcción de la conciencia ciudadana y las percepciones de alumnado y profesorado sobre el conocimiento y aprendizaje de la historia. A su vez, también, ha colaborado en el diseño de propuestas curriculares, planes de estudio, materiales didácticos dirigido a la formación democrática de los jóvenes, y ha sido autoras de numerosas publicaciones sobre temas de didáctica de la historia y sobre formación del profesorado.

### **Pedro Miralles Martínez**

Catedrático de Didáctica de Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido docente, durante 40 años, en todos los niveles educativos: Adultos, EGB, profesor y catedrático de Geografía e Historia de Secundaria, titular y catedrático de Universidad. Durante seis años asesor de formación permanente del profesorado. Ha dirigido 17 tesis doctorales y ha participado en numerosos proyectos de investigación, 12 como Investigador Principal, sobre enseñanza de la historia, pensamiento histórico, evaluación del aprendizaje, análisis de manuales, formación inicial y permanente del profesorado, educación para la ciudadanía. Es autor de más de 250 publicaciones y más de 100 ponencias, conferencias y comunicaciones. Es el Investigador Principal del grupo de investigación e innovación docente DICSO. Ha obtenido la valoración de excelente en programa Docencia.

### **Lydia Sánchez Gómez**

Profesora Contractada Doctora en Comunicación Audiovisual en la Facultad de Información y Medios audiovisuales de la Universidad de Barcelona. Investigadora principal del grupo de DHIGECS-COM desde el 2022, y forma parte del grupo de innovación docente en Comunicación y Medios audiovisuales (In-COMAV). Su investigación y docencia se centra en la epistemología y la teoría de la comunicación, prestando especial interés a aspectos relacionados con la cognición en el uso y consumo de los medios de comunicación, así como el papel

que estos ocupan en las sociedades democráticas. Es autora de diversas publicaciones, conferencias y comunicaciones. Ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales, así como proyectos de innovación docente dentro del ámbito de la Comunicación Audiovisual, y dirigido 8 tesis doctorales.



# Índice

Prólogo . . . . .	15
Introducción: Ximo Prats o la pasión por la enseñanza de la historia . . . . .	27
Biografía especializada: Joaquín Prats Cuevas . . . . .	51

## PARTE I: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

1. Valor gnoseológico y formativo de la historia según dos filósofos clásicos . . . . .	59
Referencias bibliográficas . . . . .	64
2. Transformación didáctica: la especificidad profesional de los docentes . . . . .	65
Referencias bibliográficas . . . . .	71
3. Un gran desafío de la educación: formar para la ciudadanía . . . . .	73
Referencias bibliográficas . . . . .	82
4. Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza . . . . .	83
Los comienzos de la investigación sobre pensamiento histórico . . . . .	83
Enfoques actuales . . . . .	84
Pensar históricamente a través del diálogo . . . . .	85
Historia nacional versus historia global . . . . .	87

Desafíos para una educación histórica con sentido de futuro	88
Agradecimientos	89
Referencias bibliográficas	89
5. El nivel de vida de la clase obrera británica durante la Revolución Industrial: un tema necesario en la ESO y bachillerato	91
El problema de la medición del bienestar	91
Gran Bretaña: los salarios reales durante la Revolución Industrial	93
<i>Urban penalty</i> y nivel de vida en los barrios obreros de las ciudades británicas	95
Consideraciones finales	98
Referencias bibliográficas	99
6. L'èsser humà a <i>El hombre en busca de sentido</i> , de Viktor Frankl	101
Notícia de l'autor i context de l'obra	102
L'èsser humà a Auschwitz: els <i>kaapos</i> (I)	103
L'èsser humà a Auschwitz: (II). Els millors	104
L'èsser humà a Auschwitz (III): l'home comú	105
L'experiència del sentit al camp d'extermini	106
El sentit de la vida humana segons Frankl	108
Referències bibliogràfiques	111

PARTE II: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO  
CAMPO ESPECÍFICO DEL CONOCIMIENTO  
ACADÉMICO

7. La formación inicial y continua del profesorado de Ciencias Sociales	115
Introducción	115
Importancia de la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria	116
Paseo por las leyes educativas y el papel del profesor y de su formación	118
Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado	119
La formación permanente y la búsqueda de respuestas	121
Reflexiones finales	122
Referencias bibliográficas	123

8. Algunas observaciones sobre la evolución de la didáctica de la Historia en España. . . . .	125
Los inicios de la didáctica de la historia en España y sus métodos. . . . .	125
La didáctica de la historia en España: una mala copia de la legislación francesa . . . . .	128
La influencia británica y los intentos de renovación de la didáctica de la historia en el último tercio del siglo xx . . . . .	132
Referencias bibliográficas . . . . .	136
9. La historia social en la enseñanza secundaria española. . . . .	137
Los manuales de Historia y el profesorado: cambios y continuidades . . . . .	137
La historia social en los manuales de secundaria . . . . .	141
A modo de conclusión: las dificultades y contradicciones presentes . . . . .	143
Referencias bibliográficas . . . . .	148
10. El libro de texto ante el reto de la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. . . . .	149
Referencias bibliográficas . . . . .	155
11. Evaluación y didáctica de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria . . . . .	157
Introducción . . . . .	157
Proceso evaluador y percepción del alumnado. . . . .	158
El examen: instrumentos, procedimientos y estrategias de evaluación . . . . .	159
La evaluación de los recursos didácticos. . . . .	161
Consideraciones finales . . . . .	164
Referencias bibliográficas . . . . .	164

PARTE III: LA CONSOLIDACIÓN DE LAS  
DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES E  
INTERNACIONALIZACIÓN

12. Investigar en red, construir una comunidad . . . . .	169
Referencias bibliográficas . . . . .	174
13. <i>La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> del Dr. Prats, 25 años después: algunas ideas y reflexiones . . . . .	175
Líneas prioritarias de investigación en educación histórica . . . . .	176

El <i>qué</i> se enseña: ¿innovación o investigación? . . . . .	177
Por qué investigar en el <i>qué</i> se enseña: los contenidos del currículo . . . . .	179
Consideraciones finales . . . . .	182
Referencias bibliográficas . . . . .	183
<b>14. «Combates por la historia»: notas para una didáctica renovadora desde la enseñanza y la investigación educativa . . . . .</b>	<b>185</b>
«El origen de la historiografía actual es inseparable de su uso público» . . . . .	186
«La dificultad que supone enseñar (o investigar historia) intentando evadirse del contexto político» . . . . .	188
«La adecuada formación de una ciudadanía libre, crítica y feliz» . . . . .	189
Referencias bibliográficas . . . . .	191
<b>15. Dos gigantes del mundo educativo: Anaya y Santillana. Vida y mutación de dos «empresas familiares» tras fallecer sus fundadores. . . . .</b>	<b>193</b>
Preámbulo . . . . .	193
Las empresas familiares. . . . .	193
La fundación, comparativa, de las dos empresas . . . . .	195
Anaya, en principio, solo era una parte de otra empresa familiar . . . . .	196
Santillana, la labor creadora de (casi) una única persona. . . . .	197
La esperanza de vida en las empresas familiares. . . . .	198
El desarrollo empresarial: la progresión meteórica de Anaya, empresa familiar de una nueva familia . . . . .	199
Editorial Santillana, Editorial Anaya y la Ley Villar Palasí . . . . .	199
El ascenso empresarial de Anaya y Santillana en medio de una rivalidad que no se ocultaba. . . . .	200
Planteamientos sucesorios: años noventa. . . . .	201
Los desenlaces sucesorios: la sucesión familiar en el Grupo Anaya. . . . .	202
La sucesión familiar en el Grupo Santillana . . . . .	203
Referencias bibliográficas . . . . .	203
<b>16. Enseñar geografía, una oportunidad para la investigación y la innovación. . . . .</b>	<b>205</b>
Introducción . . . . .	205

El papel investigador del profesorado de geografía . . . . .	207
La innovación en las clases de geografía . . . . .	208
Consideraciones finales . . . . .	210
Referencias bibliográficas . . . . .	211
17. Formación docente y cultura profesional . . . . .	215
Formación del profesorado y aprendizaje a lo largo de la vida . . . . .	215
De la cultura profesional a los proyectos curriculares . . . . .	217
Las prácticas escolares como posibilidad de investigación en la acción . . . . .	219
¿Qué más podemos hacer? . . . . .	220
Consideraciones finales . . . . .	221
Referencias bibliográficas . . . . .	222
18. Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y métodos activos . . . . .	225
Introducción . . . . .	225
Competencias de pensamiento histórico . . . . .	226
Métodos activos y medios digitales . . . . .	229
Consideraciones finales . . . . .	230
Referencias bibliográficas . . . . .	231
19. Los desafíos de la didáctica de la historia para la formación inicial de profesores en Chile y el desarrollo del pensamiento histórico . . . . .	235
La Didáctica de la Historia en la formación inicial de profesores . . . . .	235
Desafíos didácticos para la formación inicial docente . . . . .	237
Consideraciones finales . . . . .	241
Referencias bibliográficas . . . . .	242
20. Opiniones del alumnado del Máster de Formación del Profesorado acerca de la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales . . . . .	245
Introducción . . . . .	245
Metodología . . . . .	246
Análisis de resultados . . . . .	247
Discusión y conclusiones . . . . .	253
Referencias bibliográficas . . . . .	254

21. Didática da história no Brasil: trajetórias e perspectivas	257
Introdução	257
O método de ensino como fundamento da Didática da História: um diálogo com a teoria da transposição didática	260
A aprendizagem como quintessência da Didática da História: um diálogo com a filosofia da História	263
Considerações finais	265
Referências bibliográficas	267
22. As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais	269
Introdução	269
Problemáticas em torno da reorganização da matriz curricular	270
Abordagens curriculares recentes no ensino das Ciências Sociais e da História	273
Conclusão	276
Referências bibliográficas	278
23. Hacia la construcción de nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia de Colombia en tiempos de cambio histórico	281
La enseñanza de la historia en Colombia	281
Consideraciones finales	288
Referencias bibliográficas	288
24. Desafíos de la formación ciudadana en América Latina y Chile en una época de cambios y tensiones: una lectura a partir de los estudios de Joaquim Prats	291
Introducción	291
América Latina y Chile: una época de tensiones y cambios	293
Enseñanza de la Historia y la formación ciudadana demandas actuales	295
Una formación ciudadanía para América Latina y Chile a partir de las reflexiones de Joaquín Prats	296
Consideraciones finales	299
Referencias bibliográficas	300

## PARTE IV: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

25. Espacios de representación y desarrollo comunicativo para la ciudadanía . . . . .	305
El cine: representación, comunicación, ciudadanía . . . . .	306
La memoria histórica: representación, comunicación, ciudadanía . . . . .	308
Referencias bibliográficas . . . . .	310
26. Desarrollo curricular y libros de texto . . . . .	313
Más allá de los contenidos en los libros de texto . . . . .	313
La imagen en los libros de texto . . . . .	315
Las «minorías» en los libros de texto de Alemania, España y Turquía . . . . .	317
Referencias bibliográficas . . . . .	319
27. Aprendizajes de los conocimientos históricos y su socialización . . . . .	321
La significación histórica y los procesos de construcción de la narrativa histórica . . . . .	322
El aprendizaje del tiempo en la educación obligatoria . . . . .	324
Ideología y enseñanza de las Ciencias Sociales: un binomio inseparable . . . . .	326
Referencias bibliográficas . . . . .	328
28. Entrando en el aula: procesos de experimentación y evaluación de materiales didácticos . . . . .	331
El reto de gamificar las aulas de Ciencias Sociales . . . . .	331
La formación democrática parlamentaria en educación secundaria . . . . .	334
El aula como laboratorio de investigación histórica y social . . . . .	336
Referencias bibliográficas . . . . .	338

## PARTE V: PATRIMONIO, MUSEO Y EDUCACIÓN

29. Apuntes para una educación patrimonial . . . . .	343
Los escolares, el público cautivo de los museos y centros patrimoniales . . . . .	343
Las investigaciones realizadas sobre educación patrimonial e inclusión cultural: elementos metodológicos . . . . .	345

Observaciones fundamentales para las visitas a centros patrimoniales y museos: 20 ideas clave . . . . .	347
Referencias bibliográficas . . . . .	349
<b>30. De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía . . . . .</b>	<b>351</b>
Temas controvertidos y patrimonios controversiales . . . . .	352
Ciudadanía y patrimonios controversiales . . . . .	356
Referencias bibliográficas . . . . .	358
<b>31. Educación patrimonial en la web social . . . . .</b>	<b>361</b>
Educomunicación patrimonial en la web social . . . . .	362
Cibercomunidades patrimoniales: espacios R-elacionales en torno al patrimonio . . . . .	363
Mural Hunter: una <i>app</i> para la geolocalización del arte urbano . . . . .	365
Consideraciones finales . . . . .	366
Agradecimientos . . . . .	367
Referencias bibliográficas . . . . .	367
<b>32. En busca de la tecnología de la didáctica de la historia . . . . .</b>	<b>371</b>
Razones y bases para crear el Laboratorio Temporal . . . . .	372
Casos de aplicación tecnológica de la didáctica de la historia . . . . .	373
Materiales educativos . . . . .	374
Productos audiovisuales . . . . .	375
Juegos y videojuegos . . . . .	377
Museos y elementos patrimoniales . . . . .	378
Consideraciones finales . . . . .	379
Referencias bibliográficas . . . . .	380
<b>33. Didáctica de la herstoria: la necesaria inclusión de las mujeres en el currículum de ciencias sociales . . . . .</b>	<b>383</b>
Introducción . . . . .	383
Hacia una Didáctica de la <i>Herstoria</i> o Historia de las Mujeres . . . . .	384
Propuestas teórico-prácticas para la inclusión de las mujeres en el currículum de Ciencias Sociales . . . . .	386
Consideraciones finales . . . . .	388
Referencias bibliográficas . . . . .	390

34. Memoria, voz y espacios de mujer: aprendizaje del tiempo histórico mediante itinerarios patrimoniales en museos locales . . . . .	393
Enseñar el tiempo histórico en espacios de la memoria . . . . .	393
El tiempo histórico en el museo y la importancia del objeto (arqueológico) para el aprendizaje de la historia . . . . .	395
El discurso «histo-cronológico» en el Museo . . . . .	395
El valor narrativo del objeto (arqueológico) . . . . .	396
Memoria, historia y voz de la mujer en el Museo de Málaga.	
Una propuesta de itinerario didáctico en femenino: de Malaca a Málaga . . . . .	397
Memoria, historia y voz de la mujer en Roma . . . . .	397
Una propuesta de itinerario didáctico en femenino en el Museo de Málaga: de Malaca a Málaga. . . . .	399
Consideraciones finales . . . . .	403
Referencias bibliográficas . . . . .	404
35. Joaquín Prats Cuevas, un científic il·lustrat i «modern»: propostes patrimonials per al professorat. . . . .	407
Joaquín Prats Cuevas, un científic il·lustrat i «modern». . . . .	407
La <i>lectio</i> «Combates por la historia en educación» . . . . .	408
La publicació <i>Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación</i> . . . . .	409
Patrimoni, museu i educació . . . . .	411
Propostes patrimonials en context . . . . .	412
Museogràfic Tortosa Cota-0. . . . .	412
Celoquia del Castell dels cavallers de l'orde de Sant Joan d'Amposta . . . . .	413
Consideracions finals . . . . .	414
Referències bibliogràfiques . . . . .	415
36. Evaluación en museos y exposiciones: la actualidad plantea interrogantes que sugieren respuestas de tendencia. . . . .	417
Introducción . . . . .	417
Extender y repensar: colección, contenedor, usos. . . . .	418
¿Qué gestos estaban presentes en museos anticipando uso de digitalización?. . . . .	419
¿Qué ocurre cuando el contenedor es hito arquitectónico y se ajusta a idea solvente?. . . . .	419

¿Qué ocurre cuando el contenedor ofrece un plus para poder valorar la exposición? . . . . .	420
¿Cuándo la colección y el discurso expositivo se cohesionan ofreciendo una exposición que enlaza tecnología y cultura? . . . . .	422
Sin la comunicación es difícil existir, ¿existe influencia de los departamentos de comunicación en la gestión del museo? . . . . .	423
Sugerir evaluación en museos y exposiciones . . . . .	425
Consideraciones finales . . . . .	427
Referencias bibliográficas . . . . .	428

## TESTIMONIOS

El caminar rápido de Joaquín . . . . .	431
Entendre la nova societat del coneixement amb una mirada progressista . . . . .	433
La realidad virtual como punto de encuentro . . . . .	435
Per un amic . . . . .	437
Joaquín en la UNAE y la UNAE en Joaquín . . . . .	439
El hijo de la gasolinera de las Torres de Quart . . . . .	441
La Didáctica de las ciencias sociales desde la mentoría y la amplitud de miras . . . . .	443
Gràcies, Ximo! . . . . .	445
A mi amic Joaquín (Ximo) Prats . . . . .	446
Abriendo caminos . . . . .	448
Joaquín Prats, mucho más que un académico ilustre . . . . .	450
El gusto por la conversación: valor de convivencia . . . . .	452
Un pagès valencià . . . . .	455
El entusiasmo y la erudición de Joaquín Prats: pionero en Didáctica de las Ciencias Sociales . . . . .	457
Cruce de caminos . . . . .	459
Mi testimonio de amistad . . . . .	461

El profesor Joaquín Prats, un ilustrado en la Academia . . . .	463
Una trayectoria de compromiso político y acción profesional: un inicio singular . . . . .	465
Al meu admirat amic Ximo . . . . .	467
Dedicat a tu, mestre i amic . . . . .	469
Benvolgut Ximo . . . . .	471
Com vaig conèixer el Ximo Prats Cuevas . . . . .	472
La mirada didáctica para enseñar la Historia . . . . .	475
<i>Sobre los coordinadores</i> . . . . .	477

# Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática

## Homenaje a Joaquín Prats Cuevas

Diversos especialistas de las disciplinas sociales se unen en esta obra para rendir homenaje a Joaquín Prats, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, historiador riguroso, didacta y divulgador científico, que ha abierto camino al conocimiento histórico y social en las aulas, promoviendo la aplicación del método histórico en la formación democrática de los jóvenes.

El volumen es una contribución al valor formativo de las ciencias sociales en la educación escolar y patrimonial, así como en los ámbitos más informales del conocimiento. A tal fin, se recorren los inicios de la didáctica del área en España e Iberoamérica hasta la consolidación como campo específico del conocimiento científico. Los autores comparten las inquietudes más relevantes que se presentan en el panorama actual del área, fruto de las investigaciones y de las experiencias de innovación educativa llevadas a cabo en las aulas. Los temas de carácter teórico y de valor gnoseológico fundamentan en el texto los estudios sobre el material y el contenido escolar, la evaluación formativa, la incorporación de las nuevas tecnologías y el reto de la alfabetización mediática, la visibilización de las mujeres como sujetos sociales, la educación patrimonial, la memoria histórica y la educación ciudadana, entre otros. Son temas que constituyen los ejes vertebradores sobre los cuales se ha de sustentar la formación inicial y continua de los docentes, para comprender y analizar los fenómenos sociales en su complejidad.

Entre nuevos y antiguos desafíos, los autores convienen en la creencia de que el futuro de la educación tiene que contar con las disciplinas sociales para el desarrollo del pensamiento crítico de las personas y la consolidación de una conciencia social compartida, pilar de la cultura democrática.

