

GEMMA TRIBÓ TRAVERIA

ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE

Los archivos y las fuentes
documentales en la enseñanza
de la historia

19

ice
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

HORSORI
EDITORIAL

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 **Política, legislación e instituciones en la educación secundaria**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 **La atención a la diversidad en la educación secundaria**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coords.)
- 4 **Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria**
Luis M. Cifuentes y José M^a Gutiérrez (Coords.)
- 5 **La orientación educativa y profesional en la educación secundaria**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coords.)
- 6 **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coords.)
- 7 **Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 **Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente**
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coords.)
- 9 **La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria**
Luis Del Carmen (Coord.)

ice
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA



HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

19

GEMMA TRIBÓ TRAVERIA

ENSEÑAR A PENSAR
HISTÓRICAMENTE

Los archivos y las
fuentes documentales en
la enseñanza de la historia

ICE / HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Iñaki Echebarría, Carme Albadalejo,
Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Noviembre 2005

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Gemma Tribó Traveria es autora de los capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 y 10

Pilar Reverté es autora del capítulo 6

El capítulo 8 es corresponsabilidad de: Pilar Reverté (*L'Spiridion, el darrer viatge*), Anna Bastida, Carmen Sierra y Gemma Tribó (*Taller de historia: "Viure i morir a la guerra civil espanyola, 1936-1939"*) y Anna Argilés (*Sant Feliu de Llobregat: Les fonts demogràfiques*)

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Horsori Editorial
Rbla. Fabra i Puig, 10, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Gemma Tribó Traveria
© I.C.E. Universitat Barcelona
© Horsori Editorial

Depósito legal: B-46727-2005
I.S.B.N.: 84-96108-22-8
Impreso en A & M Gràfic, S.L.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
1. LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.....	15
1.1. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	16
1.2. GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA	17
1.3. TENSIONES ÉTICAS Y COGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	22
1.4. LA DIFÍCIL RELACIÓN ENTRE HISTORIA Y MEMORIA.....	28
1.5. UNA NUEVA VISIÓN DEL SABER ESCOLAR EN HISTORIA.....	34
1.6. ¿QUÉ ENSEÑAR DE HISTORIA EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?.....	37
2. ENSEÑAR A INVESTIGAR: UN PARADIGMA DOCENTE	
2.1. EVOLUCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MODELO DIDÁCTICO	41
2.1.1. Historiografía y didáctica de la historia	42
2.1.2. Aportaciones de la Pedagogía y de la Psicología educativa a la didáctica de la historia.....	46
2.1.3. Un modelo integrado de didáctica de la historia	53

2.2.	LA DOCENCIA FUNDAMENTADA EN LA INVESTIGACIÓN	54
2.2.1.	La correlación entre la semántica y la sintaxis de la historia.....	55
2.2.2.	La UVE de Gowin aplicada a la didáctica de la historia	56
2.3.	EL PERFIL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA A INVESTIGAR.....	59
2.3.1.	Las necesidades formativas del profesor-investigador	59
2.3.2.	Unas preguntas abiertas al futuro.....	63
3.	DE LA INVESTIGACIÓN A LA DOCENCIA	67
3.1.	EL MEDIO Y LA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.....	67
3.2.	FUNCIONES EDUCATIVAS Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA LOCAL Y / O REGIONAL	71
3.2.1.	Historia local y globalización	73
3.2.2.	Contenidos históricos escolares y historia local	75
3.2.3.	La transferencia del conocimiento: de la historia local a la historia general.....	78
3.2.4.	Modelo docente e investigaciones en historia local y/o regional	80
3.3.	DOCENCIA, FUENTES Y DOCUMENTOS	83
3.3.1.	Tipos de fuentes: primarias y secundarias.....	83
3.3.2.	Clasificación de las fuentes primarias.....	85
3.3.3.	Las fuentes primarias documentales.....	87
4.	ARCHIVOS, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN	89
4.1.	LOS ARCHIVOS COHESIONADORES DE LA CONVIVENCIA	90
4.1.1.	El documento como patrimonio cultural	90
4.1.2.	Archivos y ciudadanía.....	91
4.2.	LAS NUEVAS FUNCIONES DE LOS ARCHIVOS	92
4.2.1.	La función cultural	93
4.2.2.	La función educativa	94
4.3.	ARCHIVOS Y PROCESO EDUCATIVO EN EUROPA	95
4.3.1.	La red de Servicios Educativos de Francia: un modelo organizado	96
4.3.2.	Un modelo emergente: los servicios didácticos de los archivos en Italia	100
4.3.3.	Los archivos y el sistema educativo escocés.....	103
4.3.4.	Del voluntarismo a la acción institucional: el caso español.....	103

5. ACCIÓN DIDÁCTICA DE LOS ARCHIVOS Y CURRÍCULUM ESCOLAR.....	107
5.1. LA INTERMEDIACIÓN DIDÁCTICA ENTRE ARCHIVÍSTICA Y EDUCACIÓN	108
5.2. TIPOLOGÍA DE ARCHIVOS Y ACCIÓN DIDÁCTICA.	108
5.2.1. Fondos archivísticos y etapas educativas	110
5.2.2. Períodos históricos y contenidos curriculares.....	111
5.3. TEMAS DE INVESTIGACIÓN, FONDOS ARCHIVÍSTICOS Y CURRÍCULUM ESCOLAR.....	113
5.3.1. La evolución demográfica.....	114
5.3.2. Cambios culturales y vida asociativa.....	116
5.3.3 La organización de la convivencia	117
5.3.4. Las actividades económicas: la agricultura.....	120
5.3.5. El crecimiento urbano	124
6. LOS SERVICIOS DIDÁCTICOS DE LOS ARCHIVOS	127
6.1. LA INTERACCIÓN ARCHIVO-ESCUELA	130
6.2. NUEVAS FUNCIONES DE LOS ARCHIVOS. DE LA DIVULGACIÓN CULTURAL AL SERVICIO DIDÁCTICO	133
6.2.1. Objetivos del Servicio Didáctico	134
6.3. PERFIL DE LOS USUARIOS DEL SERVICIO DIDÁCTICO DEL ARCHIVO	135
6.3.1. El profesorado	135
6.3.2. El alumnado	136
6.4. ¿CÓMO SE HA DE ORGANIZAR EL SERVICIO DIDÁCTICO?	138
6.4.1. Análisis de necesidades	139
6.4.2. El Proyecto	142
6.4.3. Evaluación de recursos	146
6.5. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y FUTURO DE LOS SERVICIOS DIDÁCTICOS DE ARCHIVO	147
7. LA INTERACCIÓN EN EL AULA: POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DE LAS FUENTES.....	149
7.1. APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LIBROS DE TEXTO: DESCONTEXTUALIZACIÓN Y DESCONOCIMIENTO DE LAS FUENTES PRIMARIAS	149
7.2. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS FUENTES: VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS	151
7.2.1. Idoneidad y selección.	152

7.2.2. Secuenciación instructiva.....	153
7.2.3. La transposición didáctica de las fuentes.	155
7.2.4. Intervención didáctica y fuentes primarias	158
7.3. HABILIDADES COGNITIVAS E INVESTIGACIONES ESCOLARES CON FUENTES PRIMARIAS.....	162
7.4. DIÁLOGO ENTRE FUENTES PRIMARIAS Y FUENTES SECUNDARIAS	164
7.4.1. ¿Quién es? Curiosidad y erudición: solución al enigma	164
7.4.2. La encuesta de Zamora.....	168
8. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON FUENTES PRIMARIAS.....	171
8.1. L'SPIRIDION, EL DARRER VIATGE	171
8.1.1. Objetivos didácticos.....	173
8.1.2. Contenidos	174
8.1.3. Descripción	175
8.1.4. Metodología y dinámica de trabajo.....	179
8.1.5. Recursos complementarios y bibliografía	181
8.2. SANT FELIU DE LLOBREGAT: LES FONTS DEMOGRÀFIQUES	181
8.2.1. Objetivos didácticos.....	183
8.2.2. Contenidos	183
8.2.3. Descripción	184
8.2.4. Metodología y dinámica de trabajo.....	188
8.2.5. Recursos complementarios y bibliografía	191
8.3. TALLER DE HISTORIA: “VIURE I MORIR A LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA, 1936-1939” (VIVIR Y MORIR EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA).....	192
8.3.1. Objetivos didácticos.....	193
8.3.2. Contenidos	194
8.3.3. Descripción	195
8.3.4. Metodología y dinámica de trabajo.....	200
8.3.5. Recursos complementarios y bibliografía	209
9. LA HISTORIA CONTRA LOS MITOS O CONSTRUIR DIDÁCTICA DE LA HISTORIA PARA EL SIGLO XXI (CONCLUSIONES)	211
9.1. VALOR EDUCATIVO DE LAS FUENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ..	213
9.2. ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE.....	215
10. BIBLIOGRAFÍA	219

INTRODUCCIÓN

El título del libro *Enseñar a pensar históricamente* rinde homenaje de gratitud al ingente trabajo de renovación historiográfica realizado por Pierre Vilar, quien, además de historiador ejemplar, reflexionó sobre la metodología y la enseñanza de la historia en numerosas ocasiones. En 1995 se tradujo con el título *Pensar históricamente*, una de sus aportaciones más conocidas, expresión que hemos integrado al título del libro conscientemente. Para P. Vilar pensar históricamente es aprender a relacionar las diferentes variables que componen el conocimiento histórico –sociedad, economía, política,...–; es aprender a descubrir las causas de los cambios sociales; en definitiva, es aprender a construir conocimiento histórico. Estos objetivos, debidamente adaptados a la enseñanza y al aprendizaje de la historia, también los persigue este libro.

La complejidad de nuestro mundo y su continuo cambio, con la consiguiente eclosión de nuevos conocimientos y la amplitud del entorno en que se realiza la socialización de las nuevas generaciones –el planeta–, comporta que los que nos dedicamos a la educación hayamos de repensar constantemente nuestros modelos de conducta. En este nuevo marco, conocer y analizar la interacción que se produce entre enseñanza y aprendizaje de una ciencia adquiere una importancia capital.

El impacto de las tecnologías en el sistema educativo, que conlleva la superabundancia de información y la facilidad en localizarla, la rapidez de creación de nuevos conocimientos científicos, los nuevos movimientos migratorios y la emergencia de la diversidad cultural simultánea a la construcción de nuevas identidades colectivas sin despojarnos de las viejas, son fenómenos que contextualizan la educación en los países desarrollados de la Unión Europea y que se manifiestan en mayor o menor grado en todo su espacio educativo.

Todo conocimiento transmitido, construido o compartido en las aulas tiene por objetivo un acercamiento al conocimiento científico, proceso en el que el pro-

fesor actúa de guía y en que los alumnos mejoran o ponen en cuestión sus esquemas previos de conocimiento sobre la ciencia estudiada. En esta interacción entre conocimiento vulgar (o esquemas previos que los alumnos llevan al aula y que construyen gracias a las experiencias vividas en la calle o bajo el potente impacto de los medios de comunicación) y conocimiento científico (o conocimiento académico transformado en saber escolar en función del perfil psicopedagógico de los alumnos), la escuela tiene la responsabilidad de formar el segundo.

Además de ayudar a formar en los alumnos pensamiento científico, la escolarización obligatoria debe formarlos como ciudadanos y educarlos en los valores éticos y democráticos básicos: responsabilidad social, capacidad crítica, sentido ético, respeto y tolerancia, actitudes y valores esenciales para un buen funcionamiento de la convivencia pacífica y democrática. Pero son tan potentes las influencias externas al proceso educativo reglado, que para poder alcanzar estos objetivos la escuela ha de trabajar cooperativamente con las instituciones culturales del territorio y con los demás agentes educativos (familia, ayuntamientos, museos, archivos, asociaciones culturales y sociales, etc.). Ésta es, hoy en día, la estrategia educativa para que la escuela no afronte en solitario la ardua tarea de socializar y educar a las generaciones futuras. En la consecución de este objetivo educativo, el currículum de ciencias sociales de la educación obligatoria tiene un protagonismo específico: la historia y las ciencias sociales son formadoras de pensamiento social y deben ayudar a la consolidación de los valores democráticos y de las actitudes participativas y responsables de la ciudadanía.

En el marco de una sociedad educadora, sólo cuando todos los agentes sociales presentes en el territorio se comprometen a educar conjuntamente y crean las bases de verdaderas comunidades de aprendizaje, la escuela puede ser eficiente en su cometido. En el actual contexto social, complejo y cambiante, el concepto de *comunidades de aprendizaje* adquiere su pleno sentido: la escuela no está sola en su función formativa y los recursos del entorno pueden jugar una función educativa muy positiva. La investigación escolar en historia y en ciencias sociales puede facilitar la adquisición de habilidades sociales y cognitivas, y ayudar a reconstruir la memoria rota de la propia comunidad –es decir, armonizar la historia del tiempo presente y la memoria, lo que lleva a revalorizar el conocimiento vulgar como puente de acceso al conocimiento científico–, al mismo tiempo que educa en valores cívicos y fomenta la aparición del pensamiento crítico.

Desde hace algunos años el grupo de investigación en didáctica de la historia *Arxididàctica*, coordinado por Gemma Tribó, profesora del Departamento de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, reflexiona sobre la utilización de fuentes primarias documentales en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Las aportaciones del presente libro son, en parte, reflexiones de la coordinadora y, al mismo tiempo, constituyen la línea de pensamiento del grupo sobre la red de interacciones que se producen entre la educación, la archivística, la construcción del pensamiento histórico y la investigación histórica convertida en estrategia didáctica. Con el objetivo de ayudar a avanzar en estos ámbitos de reflexión, el grupo *Arxididàctica* trabaja para la creación de servicios didácticos en los archivos. Actualmente componen el grupo cuatro profesoras del Departamento de Didàctica de les Ciències Socials de la UB (M. Arqué, A. Bastida, C. Sierra y G.

Tribó) y cinco profesoras de secundaria (J. Cabaleiro, M. Calzada, D. Freixenet, P. Reverté y D. Sanahuja).

El objetivo del libro es poner de relieve el valor educativo y las potencialidades didácticas de las fuentes primarias en el aprendizaje de la historia y mostrar las posibilidades de aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la enseñanza de la Historia.

En los tres primeros capítulos se fundamenta teóricamente la propuesta planteando los retos actuales de la didáctica de la historia, las bases del paradigma docente basado en la investigación y cómo la investigación del entorno puede convertirse en una estrategia de didáctica del conocimiento social que incorpore la metodología socio-afectiva, el pensamiento crítico y los principios del ecohumanismo. Después de una reflexión sobre la interrelación entre ciudadanía, educación y archivos y el análisis de la posible acción didáctica de los archivos en relación con temas del currículum escolar de ciencias sociales (capítulos 4 y 5), se propone un perfil de Servicio Didáctico de archivo (capítulo 6) sobre el que será necesario debatir y profundizar en el futuro. El capítulo siete plantea la interacción de aula y las posibilidades didácticas de las fuentes primarias, y da pautas para abordar el tratamiento de las variables psicopedagógicas y didácticas derivadas del uso de fuentes primarias. También reflexiona sobre los modelos didácticos de intervención. El capítulo ocho ofrece tres ejemplos concretos de materiales y experiencias educativas realizadas por Servicios Didácticos de Archivos, que utilizan fuentes documentales escritas y aplican la investigación como método de aprendizaje. Finalmente, en el capítulo 9, *La historia contra los mitos: construir didáctica de la historia para el siglo XXI*, se sistematizan, los inconvenientes y las ventajas de la utilización de las fuentes documentales en la enseñanza de la historia y se propone un aprendizaje crítico para ayudar a los futuros ciudadanos a pensar históricamente y a construir civilidad.

Se trata de tomar conciencia histórica en la medida que todos y todas, profesores y alumnos, nos sintamos parte de la cadena de la vida, parte del tiempo social, al mismo tiempo que comprendemos que el pasado que estudiamos en su momento fue futuro, y que vivimos en una sociedad que es como es porque unas mujeres y unos hombres tomaron unas decisiones que la configuraron. Ello nos hace ser conscientes de que nuestras decisiones colectivas crean el futuro y prefiguran las sociedades en donde vivirán nuestros descendientes, para quienes tenemos un deber moral. El futuro no es ajeno a nuestro comportamiento social. No podemos modificar el pasado pero su comprensión, que nos facilita la respuesta a los interrogantes del presente, nos ayuda a percibir el futuro como un acto de libertad compartida y responsable.

La lectura del presente libro puede resultar de interés para todas las personas preocupadas por la educación. Pero de manera específica sus destinatarios son dos colectivos: los docentes de secundaria de ciencias sociales y los archiveros, ya que se plantea la interacción entre el mundo de la enseñanza y la archivística como uno de los ejes de reflexión básicos. Los maestros de primaria, las personas que se dedican a la dinamización cultural desde instituciones diversas (fundaciones, museos,...), los docentes de cualquier etapa educativa y, en el caso de Catalunya, los tutores de investigación de segundo de bachillerato encontrarán en el libro refle-

xiones, sugerencias y propuestas didácticas. Los archiveros, conscientes de que actualmente los archivos han de responder a las demandas de la comunidad educativa, encontrarán en estas páginas aportaciones para la creación de servicios didácticos en los archivos. Los caminos solitarios son románticos pero resultan aburridos y poco operativos. Este libro quiere abrir un camino compartido de reflexión entre archiveros y docentes que fructifique en una mejor articulación entre archivos y proceso educativo.

CAPÍTULO I

Los retos de la didáctica de la historia

El nuevo marco social que contextualiza el proceso educativo, que denominamos pomposamente sociedad del conocimiento, está viviendo un conjunto de paradojas y tensiones que son consecuencia de la facilidad del acceso a la información y de la eclosión de nuevos conocimientos que nos impactan con inmediatez gracias a las tecnologías de la comunicación y la información. A ello hemos de sumar las grandes transformaciones provocadas por la globalización económica: nuevas pobrezas, nuevas marginaciones, grandes migraciones intercontinentales, nuevas necesidades de alfabetización... Esta situación nos obliga a replantear el papel que debe asumir la escuela y qué perfil debe tener el docente del siglo XXI, al mismo tiempo que nos ayuda a concretar los nuevos retos de la didáctica de la historia en un futuro inmediato.

La concepción de la historia que defendemos es deudora, en parte, de la revisión crítica de la Escuela de los Annales y de las aportaciones historiográficas de P. Vilar y J. Fontana. La breve síntesis de historiografía del capítulo 2 tiene por objetivo facilitar la reflexión sobre la didáctica de la historia, al relacionar la epistemología de la historia con el modelo didáctico. Actualmente, la ciencia histórica se entiende como una ciencia en construcción, que cada generación ha de repensar a la luz de nuevos interrogantes y nuevas investigaciones. Es una ciencia abierta que, como las demás elaboraciones científicas, es un constructo social. Estamos pues lejos de los debates entre la objetividad y la subjetividad de la ciencia histórica, provocados por el libro de Carr *¿Qué es la historia?* y de las afirmaciones prepotentes de las ciencias «duras» en relación con las ciencias sociales. En un mun-

do de incertidumbres fabricadas por el propio hombre y muchas de ellas provocadas por las aplicaciones tecnológicas de las denominadas ciencias duras, hemos de convenir que el único camino de avance de la ciencia es la conciencia y lo lógico sería que, en nuestras investigaciones científicas, priorizáramos las razones emancipatorias que favorecen la justicia y la construcción de un mundo mejor. Ello conlleva sin lugar a dudas lo que F. Fernández Buey (1991) denominó «el primado epistemológico de las ciencias sociales» en el devenir científico del futuro.

1.1. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Verdaderamente vivimos en tiempos difíciles, como diría Bertolt Brecht, y más para aquellos que nos queremos dedicar a la educación de las generaciones futuras en el ámbito de los valores y los conocimientos sociales. La mayoría de los educadores convendrá en que educar es marcar pautas y facilitar seguridades al educando en forma de saberes diversos, en forma de conducta social y en la transmisión de valores. Es el saber, saber hacer y saber ser que sintetiza dos de las tradiciones escolares dominantes, la francesa más conceptualista y la anglosajona más procedimental.

El dinamismo de la ciencia y las aportaciones de las nuevas investigaciones explican que, en el campo de la historia, sea difícil contar con un cuerpo estable de conocimientos. Ésta es una de las razones que indican que es útil enseñar a investigar, no como una estrategia innovadora sino para entender la precariedad y la provisionalidad de todo conocimiento. Quizás, en el futuro, las «seguridades» que podrá ofrecer la educación reglada serán el dominio del método o el saber hacer –aprender a construir conocimiento– y el saber ser –consolidación de una conciencia ética a escala planetaria–, ya que los conocimientos –el saber– están en constante evolución y más si el objeto de estudio es la misma sociedad, como sucede con las ciencias sociales.

En el marco de la sociedad de la información, que facilita de manera casi instantánea el acceso a todo tipo de información, esta necesidad de aprender a procesar la información y convertirla en conocimiento se está convirtiendo en una urgencia. Enseñar a investigar a los alumnos y trabajar para que los profesores, además de enseñar historia, enseñen a historiar, a pensar históricamente, no es únicamente una estrategia innovadora, es un reto que ha de asumir el sistema educativo. La sociedad red ofrece a alumnos y a profesores el acceso a una multiplicidad de informaciones nuevas y cambiantes que la escuela del siglo XXI ha de saber aprovechar creativamente. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información nos exigen esta nueva alfabetización.

Todo ello sitúa en una posición central un paradigma educativo que hasta ahora era marginal o calificado de innovador: el docente investigador que enseña a investigar y que enseña investigando. Éste es el perfil de profesor que puede educar en la seguridad del «saber hacer», y que puede alimentar intelectual y humanamente a las generaciones futuras. Ofrecer saber elaborado a los alumnos puede y debe hacerse, pero el saber verdaderamente útil, pensando en su futuro y en los retos de la sociedad de la información, será aquel que les enseñe a construir co-

nocimiento. Quizás, desde la escolaridad obligatoria, ésta será la «seguridad» con qué podamos ayudar a nuestros alumnos en su proceso de socialización.

Desde la escuela y a partir del estudio y análisis de problemas de la propia comunidad hay que fomentar las aptitudes y habilidades sociales que faciliten la identificación con el entorno social de la propia comunidad, como camino de incidencia práctica en la mejora social y de comprensión de los problemas globales de la humanidad. Y ello con metodologías que faciliten el aprendizaje autónomo, en las que, si los profesores saben actuar como tutores de investigación, la investigación con fuentes primarias de archivos puede aportar muchos beneficios en la educación cívica y en la formación social de las generaciones futuras. Por todo ello es urgente un nuevo perfil del docente de historia que sepa investigar, que enseñe investigando y que enseñe a investigar.

Por otra parte, en una sociedad dinámica y con una gran diversidad de referentes culturales, la eclosión y aparición constante de nuevos conocimientos convierte en inaplazable la necesidad de aprender a transformar la información en conocimiento, de aprender a crear conocimiento, es decir de aprender a investigar. Además, en un mundo cada vez más complejo este proceso hay que llevarlo a cabo al mismo tiempo que ayudamos a ordenar el conocimiento y a superar la visión fragmentada y sincopada de la información que reciben nuestros alumnos a través de los impactos televisivos y, también, del formato encasillado en que reciben la información en la red. Hay que construir, de manera compartida con los alumnos, visiones globales de los problemas: relacionar la información, compararla y sintetizarla. En un mismo proceso educativo habrá que favorecer la vivencia de valores y la adquisición de habilidades sociales que fomenten la cohesión social, que eduquen en el respeto al patrimonio, que refuercen los vínculos de pertenencia a la propia comunidad, al tiempo que aprendemos a construir nuevas identidades sociales. Y, sincrónicamente, habrá que analizar y comprender los vínculos de pertinencia simultánea a diversas identidades sociales.

Uno de los principales retos que nos plantea la sociedad del conocimiento es incentivar mecanismos de aprendizaje creativos y autónomos que ayuden a los alumnos a transformar la información en conocimiento. Las ventajas de la sociedad de la información sólo estarán al alcance de los adultos que, desde la escuela, dominen los mecanismos que hacen posible la transformación de la información en conocimiento. Se trata de alfabetizar a la población escolar en los mecanismos –en el saber hacer, es decir en los métodos, procedimientos y técnicas– que utiliza el investigador para construir conocimiento. Las tecnologías de la información y la comunicación nos conducen hacia otro modelo de interacción educativa contenidos-profesor-alumno. Estamos al principio de este proceso y aún no podemos ni entrever las consecuencias finales que este desafío comportará para el proceso educativo.

1.2. GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA

Una de las características de la globalización económica es el cambio permanente y ello comporta el interrogante de cómo plantear el tema de las identidades

sociales en el currículum de Ciencias Sociales. En el espacio de la Unión Europea, acuerdos económicos y políticos transnacionales, que responden de manera ambivalente a una resistencia a la globalización al mismo tiempo que buscan simplemente una mayor competitividad económica ante las nuevas reglas económicas mundiales, cuestionan el marco territorial del estado-nación decimonónico como referente identitario en los libros escolares de historia contemporánea. ¿Cómo plantear en la historia que se enseña en el aula la relación entre la identidad social y la globalización? ¿Qué escalas territoriales o identitarias se han de utilizar en la presentación y análisis de los conocimientos históricos durante la escolaridad obligatoria?

Los países de la Unión Europea, que compartimos un proceso de creación de una nueva identidad social, debemos repensar las finalidades de la historia en el currículum escolar. En una economía globalizada, en la que el capital no tiene fronteras, este proceso reflexivo tendríamos que hacerlo compatible con una visión mundial de los problemas sociales en la que la ética tampoco tuviera fronteras. En este sentido, las afirmaciones identitarias esencialistas (Europa fortaleza, recuperación de viejos nacionalismos, ...) no ayudan a avanzar.

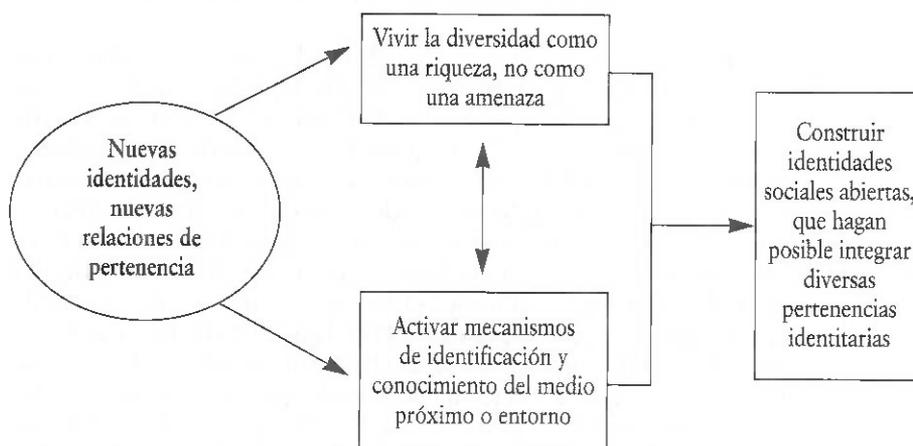
El pensamiento neoliberal actual, que es permisivo en cuestiones económicas, obstaculiza la libre circulación de las personas y lo justifica elaborando discursos excluyentes enfatizadores de las viejas identidades nacionales. Estos últimos años, la política de reforma del currículum escolar de historia promovida por el Partido Popular, inspirada en el informe que el Ministerio encargó a la Real Academia de la Historia (junio 2000), es un ejemplo de ello.¹ Esta política defiende la enseñanza de la historia de España como marco identitario, al mismo tiempo que parece no ser consciente de las nuevas identidades más amplias que se han de integrar en el currículum escolar (Europa, Unión Europea, cosmopolitismo) y valora negativamente la presencia de las identidades nacionales que no se identifican con el estado-nación tradicional. Este cúmulo de despropósitos conduce a un planteamiento esencialista excluyente y al falso debate sobre las escalas territoriales en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Falso porque estudiar o analizar en el aula un proceso histórico, por ejemplo la Revolución Industrial, a escala local, regional o nacional, según el ámbito territorial que el profesor crea que es pertinente en función de las necesidades y del perfil de sus alumnos, puede ser altamente positivo y ayudar a comprender mejor el proceso histórico general. Desde nuestro punto de vista, las diversas identidades y las escalas territoriales no se excluyen o se niegan mutuamente, como algunos defensores de más historia de España en el currículum piensan, sino que se complementan y enriquecen.

¹ El dossier *Quina història s'ensenya*, coordinado por G.Tribó, *L'Aveng*, núm. 261, Barcelona, septiembre de 2001, analiza críticamente el *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media* de la Real Academia de la Historia (junio, 2000). Lo integran las colaboraciones de R.López Facal: "*Història, nació i ensenyament*", A.Segura (coord.): "*Informe de la Fundació Bofill. Llibres de text i ensenyament de la historia*", R.Valls: "*Història i ciències socials als llibres de text*", G.Tribó: "*Ensenyar i aprendre història*", i R.Arnabat i C.Cañellas: "*Quina història s'ensenya als instituts de Catalunya?*".

Articular una relación positiva entre globalización e identidades sociales específicas es educar en la complejidad social que nos depara el siglo XXI, del cual ya formamos parte pero aún no sabemos cómo responder a sus retos. Debemos reformular las finalidades de la historia en el currículum para que sirva para construir conocimiento histórico general, útil para comprender la realidad social actual, e integre las identidades múltiples y simultáneas. El mundo globalizado es un mundo multicultural, con presencia de fuertes contingentes de inmigrantes, y en vías de construcción de identidades colectivas supranacionales.

Las lúcidas reflexiones de Jürgen Habermas (2000) sobre estos procesos de transformación de las identidades sociales pueden ser de gran ayuda. Para Habermas no hay realidades inmutables ni esencias perennes. El pluralismo cultural y la diversidad de identidades de nuestro mundo, acentuados por los nuevos movimientos migratorios, no deben percibirse como un problema, tal y como lo presenta la derecha neoliberal. Estamos de acuerdo con R. López Facal (2004) cuando afirma que uno de los mayores retos de futuro que actualmente viven las sociedades europeas es «Construir una nueva identidad cosmopolita que no sea simplemente tolerante ante las diferencias identitarias, sino que las acepte como manifestaciones enriquecedoras de esta identidad universal común». Es lo que Habermas conceptualiza afirmando que es necesario construir una nueva solidaridad abstracta, parecida a la que las naciones europeas forjaron alrededor del estado-nación a principios del siglo XIX, pero en marcos territoriales más amplios o «constelación postnacional». Actualmente, la idea de Europa como nueva realidad política, sin entrar ahora a profundizar en su génesis, es un buen ejemplo de este proceso.

El organigrama siguiente sintetiza la idea básica que la escolarización obligatoria debe educar en identidades sociales no excluyentes, abiertas y capaces de dialogar con las demás.



Entre la caída del muro de Berlín, en 1989, y la fecha simbólica del 11 de septiembre de 2001, y sobre todo a partir de la intervención bélica en Irak y una de sus secuelas directas como el atentado de Madrid del 11 de marzo de 2004, se ha materializado un cambio de coyuntura política internacional que intensifica los retos que la historia debe asumir en el currículum escolar y hace urgente el repensar sus finalidades en la socialización de las generaciones futuras. La historia debe enseñar a pensar sobre la realidad social para ayudar a los alumnos a comprender los problemas sociales más relevantes de nuestro mundo. Pero la historia también debe educar para la convivencia pacífica y para integrar positivamente el mestizaje cultural y el respeto a todas las culturas –también las minoritarias y no únicamente las identificadas con los estados-nación dominantes–: ¿Cómo hacerlo en un clima bélico y, en las grandes zonas urbanas de occidente, con una gran diversidad étnica en las aulas? La escolarización obligatoria debe explicar y asumir estas nuevas relaciones de pertenencia y las nuevas identidades sociales, situaciones que el proceso de globalización acentúa. Es perfectamente compatible sentirse senegalés (lugar de nacimiento), ser catalán (lugar de trabajo), ser español (supracomunidad política) y sentirse orgulloso de ser europeo y de pertenecer a la Unión Europea. Si se viven de manera complementaria ninguna de estas identidades tiene porque entrar en conflicto con las demás y todas han de ayudar a construir una nueva identidad planetaria sin fronteras.

Hasta hace pocos años, la programación del currículum de ciencias sociales en cuestión de identidades sociales o, utilizando un lenguaje más tradicional, de escalas territoriales, seguía de manera mimética la teoría de los estadios de desarrollo de Piaget. Era muy simple: se trataba de articular en círculos concéntricos las diferentes escalas y a medida que los niños y niñas pasaban de un estadio de desarrollo a otro se ampliaba el círculo. Desde el medio local en infantil y primer ciclo de primaria, los círculos se iban ensanchando a medida que el perfil cognitivo de los alumnos ganaba capacidad de abstracción, de manera que al final de primaria, pero sobre todo durante los primeros años de secundaria la escala era ya el estado-nación o el ámbito internacional. De lo concreto se pasaba a lo abstracto, de lo simple a lo complejo.

Por diversas causas esta secuenciación ordenada de identidades sociales se considera cada vez más inoperante. Una de ellas es la crítica que los psicólogos constructivistas han hecho a Piaget: las personas construimos conocimiento a partir de procesos interactivos en los que el aprendizaje estimula el desarrollo y viceversa. El binomio piagetiano en que el desarrollo precedía al aprendizaje ha sido fuertemente cuestionado. Otra causa son los profundos cambios sociales relacionados con la percepción del medio / entorno, en los cuales han influido muy fuertemente el impacto informativo de la televisión y el acceso a internet en la vida cotidiana de la ciudadanía. Actualmente, el entorno, el medio próximo es, en según que problemas sociales, el planeta, como por ejemplo en la primera manifestación pacifista mundial el 14 de febrero del 2003 en contra la intervención bélica en Irak o en situaciones socioambientales relacionadas con el agujero de la capa de ozono y los acuerdos de Tokio. Esto lo perciben hoy en día los niños de primero de primaria, como más adelante lo ejemplificamos en el caso de la escuela del barrio de la Zona Franca de Barcelona.

Habría que convertir en contenidos escolares esas nuevas realidades y estos nuevos conflictos sociales, provocados por la creciente interdependencia económica y por la política consecuencia de la globalización. Se trata de adaptar la vieja secuencia de introducción de identidades a diferentes escalas territoriales a la conflictividad social actual. Tendremos que introducir la dimensión universal de los problemas sociales en primaria e incluso, cuando sea necesario en infantil, y la escala local, comarcal o regional, tanto en primaria como en secundaria, utilizándola como laboratorio de descripción y análisis de los temas sociales. En un mundo cada vez más complejo tendremos que partir de análisis concretos de situaciones con pocas variables y poco nivel de abstracción, para introducir progresivamente más variables y asumir paulatinamente la red de interacciones planetarias que conlleva nuestra realidad social.

En este sentido, el modelo docente que se defiende en estas páginas puede ser un instrumento educativo cargado de futuro: en primaria, investigar con fuentes del archivo local, o del archivo del centro educativo, problemas sencillos y concretos, puede actuar de motor de arranque para construir conocimiento social, proceso cognitivo que hay que transferir a secundaria con más variables, más complejidad y más fuentes primarias. Partiendo de la pedagogía crítica y de los planteamientos constructivistas, un buen método sería investigar los nuevos problemas sociales en sus manifestaciones del entorno próximo como referentes para entender los problemas a escala universal. Es decir, la historia en el currículum escolar ayudaría a comprender globalmente la realidad social y a reconstruir la memoria de la humanidad a partir de activar la memoria del tiempo presente de la propia comunidad. De este modo, la historia investigada a pequeña escala en la escuela se convertiría en un laboratorio social que facilitaría la comprensión de la historia de la humanidad. Todo profesor de historia sabe establecer mecanismos de transferencia de la historia local a la historia general, de manera que las distintas escalas se complementen y enriquezcan. Confrontar la historia de España a la historia de sus territorios históricos o nacionalidades, como hizo el informe de la Real Academia de la Historia de junio del 2000, es desaprovechar el potencial educativo de lo próximo y despreciar la carga emocional del entorno, necesaria para motivar a los alumnos.

La sociedad de la información y las nuevas situaciones de aprendizaje que genera hacen posible el cambio de escala sin problemas, la sociedad red facilita el propio marco identitario, la propia escala o el ámbito de estudio. En este contexto, la historia escolar, como reflejo del pensamiento histórico crítico, debería favorecer conocimientos que ayuden a la construcción de una identidad planetaria basada en los valores democráticos y en la justicia, y promover el pluralismo y valorar la diversidad cultural como bienes de la humanidad, en lugar de negarlos o vivirlos como una amenaza a las identidades dominantes.

En paralelo a una buena política de gestión de la memoria colectiva, que las sociedades democráticas deben cultivar para poderse mirar en el espejo de la historia contemporánea con dignidad, que plantea la difícil relación entre historia y memoria que tratamos más adelante, la historia escolar ha de ayudar a las futuras generaciones de ciudadanos a construir las categorías de tiempo y espacio sociales.

Al mismo tiempo, este saber escolar debe enseñar a articular relaciones equilibradas entre pasado y presente y entre presente y futuro fundamentadas en la ética. En la tensión diacrónica entre pasado, presente y futuro el peso de la mirada al pasado no debe anular el ejercicio crítico de la libertad que comporta construir entre todos el futuro. La historia que se enseña en la escolaridad obligatoria debe abordar los problemas históricos del tiempo presente sin miedo y uno de los más importantes es la construcción de nuevas identidades y la pertenencia simultánea a diversas identidades colectivas.

Asimismo, la historia enseñada en las aulas debe colaborar a otorgar visibilidad a sujetos históricos que hasta hace poco eran marginales o inexistentes, pero que los nuevos movimientos sociales han hecho emerger, como el ecologismo y el feminismo. La afirmación de estas identidades temáticas que defienden valores éticos nuevos y que no tienen un referente de escala territorial, nos obliga a reflexionar sobre los cambios epistemológicos de las ciencias sociales de estas últimas décadas y a tener presente el nuevo paradigma ecohumanista, tarea que abordaremos más adelante.

1.3. TENSIONES ÉTICAS Y COGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Actualmente, la enseñanza de los conceptos sociales vive múltiples puntos de tensión y se encuentra en una especie de encrucijada conflictiva. Algunas de estas tensiones son de carácter ético y atraviesan transversalmente todo el currículum escolar, pero como afectan a acontecimientos y valores sociales se manifiestan con especial virulencia en el área de ciencias sociales.

Por otra parte, como ya hemos indicado en otras reflexiones (G. Tribó y J. Palos, 1996), de manera un poco farisaica y un tanto simplista, los problemas sociales emergentes o simplemente los nuevos problemas de convivencia, que van surgiendo a medida que nuestro mundo se vuelve más complejo, la sociedad los convierte en problemas a resolver por la escuela y dentro de la escuela se transfieren, a menudo, al currículum de ciencias sociales, aunque se trate de contenidos científicos en los que se hallan implicadas otras áreas del currículum. A menudo, se convierten en ejes transversales que han de impregnar todo el currículum escolar, tanto verticalmente, es decir en todos los niveles y ciclos, como horizontalmente, es decir en todas las áreas. Y cuando en un centro educativo una responsabilidad es tan difusa y amplia, como sucede con los ejes transversales del currículum, nadie se siente directamente concernido y sucede que los docentes no asumen, o sólo asumen parcialmente, esta nueva responsabilidad. En el mejor de los casos, los ejes transversales se programan en los proyectos educativos de manera subsidiaria en relación con las áreas básicas del currículum, convirtiéndose en las nuevas "marías" o contenidos curriculares de segunda categoría.

Algunas de las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema educativo son fruto de los movimientos emancipadores que surgieron a finales de los años sesenta (feminismo, pacifismo, ecologismo) o simplemente de necesidades de nuestro modelo desarrollista (educación vial, educación para el consumo, para la

salud, educación sexual ...). Estas demandas se convirtieron, a menudo, en «saber escolar» como complemento del área de ciencias sociales y no como verdaderos ejes transversales de todo el currículum escolar. Algunos proyectos educativos, nacidos gracias a la autonomía de centros de la LOGSE, integraron en su diseño curricular el medio natural y el medio social, aproximándose a los planteamientos críticos del humanismo ecológico. Pero, en la mayoría de escuelas de primaria, las «sociales» asumían la responsabilidad de responder a estas demandas sin un proceso de reflexión colectivo y sin una formación específica de los docentes para abordarlas en el aula.

En mi trabajo como asesora del currículum de ciencias sociales de Primaria ví, hace ya algunos años, una experiencia que describo en el recuadro y que ejemplifica con claridad esta situación.

ESCUELA PEGASO, ZONA FRANCA (BARCELONA),
CURSO 1995-1996

El agujero de la capa de ozono

Una maestra de ciclo inicial de Primaria, de una escuela de la Zona Franca de Barcelona, preparó una actividad de observación del medio social con sus alumnos de siete años. Se trataba de rellenar unas hojas de observación sobre las actividades del barrio, que de ser una zona industrial se estaba convirtiendo en un barrio de servicios y viviendas. Al volver a clase con las informaciones sobre tiendas, bloques, industrias, personas, etc. la maestra hizo un cuadro de doble entrada en la pizarra para sintetizar la información e interpretar las características del barrio. Su sorpresa fue mayúscula cuando comprobó que los niños y niñas habían observado una variable no prevista y, además, le pedían una interpretación. Los alumnos interrogaron a la maestra sobre la gran cantidad de coches que pasaban por el paseo principal y querían saber qué influencia tenían estos coches sobre el agujero de la capa de ozono. Simplemente en los noticiarios de los días anteriores los niños y niñas habían oído que la circulación excesiva de coches puede ser causa de este agujero y relacionaban lo oído en la televisión con la movilidad en coche por su barrio.

Así, sin previo aviso, esta maestra debía relacionar una observación directa del entorno social, que había planteado desde las ciencias sociales, con conocimientos del medio natural y hacerlo, además, a un nivel muy simple porque a niños y niñas de ciclo inicial (7-8 años) no era cuestión de hablarles con profundidad de las emisiones de CO₂.

Esta necesidad de integrar curricularmente conocimientos de diversas áreas y a diversas escalas: medio social versus medio natural y observación local de proyección y/o comprensión planetaria, es una realidad ineludible durante la Educación Primaria, que se incrementará en un futuro inmediato. Una buena parte de nuestros problemas sociales son cuestiones ambientales, y para su comprensión

son necesarios conocimientos sobre el medio natural, pero para resolverlos deben crearse nuevos hábitos sociales.

En secundaria obligatoria (12-16 años) esta integración curricular de saberes de diferentes áreas también se plantea, sobre todo durante el primer ciclo (12-14 años), pero durante el segundo ciclo (14-16 años) y, especialmente durante los dos cursos de bachillerato, domina la estructura disciplinar del conocimiento.

Un ejemplo ilustrativo de las tensiones éticas que se plantean en la didáctica de las ciencias sociales nos lo ofrece una pequeña investigación de aula, realizada en una escuela pública del barrio de Sants de Barcelona, que vivió una alumna futura maestra mientras realizaba sus prácticas profesionales y a la que tutorizaba personalmente como responsable del practicum.

ESCUELA DEL BARRIO DE SANTS (BARCELONA), CURSO 1992-93

El campo de fútbol

Al lado de la escuela existía un solar vacío que los niños reivindicaban como campo de fútbol. Ellos tenían su patio, pero pensaban que sería aún mejor poder construir un campo de fútbol en el solar adyacente. La maestra les propuso hacer una investigación para averiguar qué opinión tenían los vecinos y detectar si en el barrio existían más necesidades. Para ello elaboraron una encuesta y en pequeños grupos los alumnos preguntaron a los vecinos. Descubrieron que a causa de las numerosas barreras arquitectónicas transitar por el barrio era de gran dificultad para las personas mayores o para las personas con problemas de movilidad y también descubrieron, muy a pesar suyo, que la opinión mayoritaria del barrio –que era al mismo tiempo la necesidad más urgente en una zona de la ciudad con un elevado índice de envejecimiento de la población– era que el solar se utilizase para construir un centro para la tercera edad. A pesar del contratiempo y del esfuerzo en aceptar el resultado, ya que la ilusión de un buen campo de fútbol era grande, los alumnos tuvieron que rendirse a la evidencia cuando los resultados de todas las encuestas dieron una visión mayoritaria del barrio a favor del centro para las personas mayores. La clase redactó un informe con el resultado de la encuesta y lo envió al responsable municipal del distrito, añadiendo que si no fuera posible la construcción del centro para las personas mayores estaría bien que se pudiera utilizar como campo de fútbol.

En este ejemplo observamos como niños y niñas de 11 años (ciclo superior de primaria) aprenden a pensar críticamente la realidad social, a tomar decisiones para mejorar la sociedad y a hacerlo teniendo en cuenta al otro, descentrando la visión del problema analizado de los propios intereses y comprendiendo los intereses de los demás. Éste es un caso claro de aceptación positiva de la alteridad. La escuela ha de ayudar a los niños y a las niñas a superar la visión egocéntrica del

mundo y el ejemplo de *El campo de fútbol* que se expone es un buen mecanismo de asunción de este proceso.

Las múltiples tensiones éticas y cognitivas, que atraviesan todas las áreas del currículum, se pueden deducir, en parte, de los dos ejemplos prácticos expuestos. Algunas de estas tensiones se manifiestan con intensidad en relación con la didáctica de la historia y la construcción de conceptos y valores sociales. Las presentamos como los dos polos de la tensión o los dos extremos de un continuum integrado y las resumimos en las dicotomías siguientes:

- Local / Global
- Identidad / Alteridad (diversidad)
- Igualdad / Desigualdad
- Tradición / Modernidad
- Natural / Social
- Simplicidad / Complejidad
- Pensamiento concreto / Pensamiento abstracto
- Valor social / Comportamiento social
- Emotividad / Racionalidad

Estas tensiones pueden ser amortiguadas –casi desactivadas creativamente– utilizando estrategias activas de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en las que el alumno investigue la realidad social con fuentes primarias del entorno. El impacto emocional de las fuentes y la proximidad de los problemas analizados ayudan a la integración de la racionalidad y la emotividad, facilitan la coherencia entre el valor social y el comportamiento social y estimulan el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

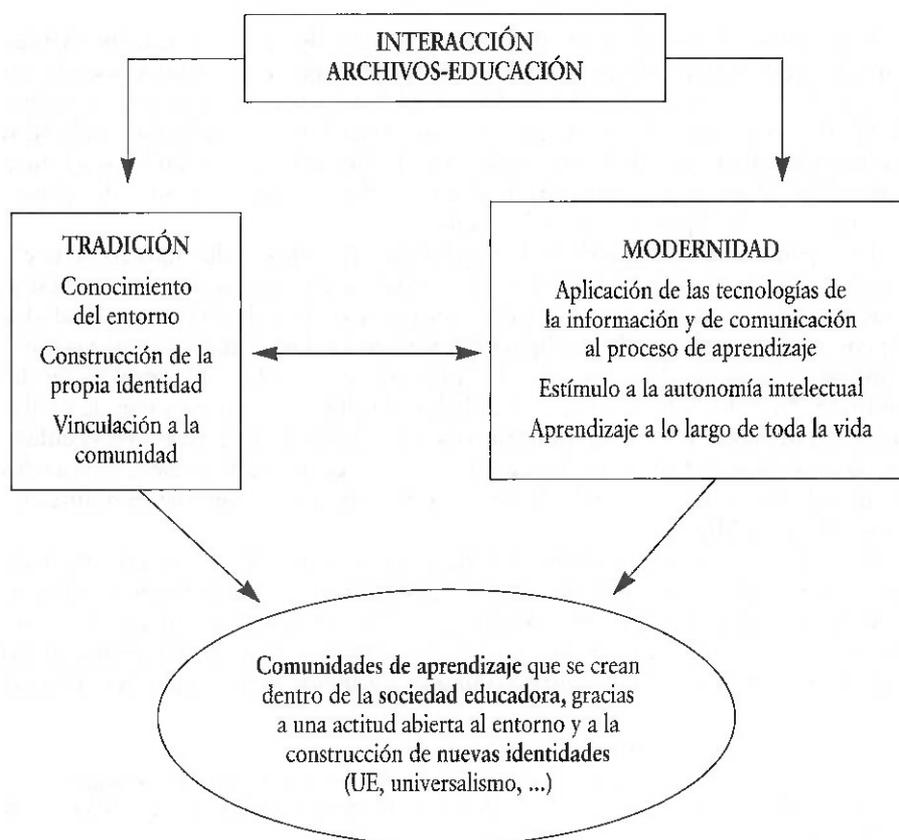
Los ejemplos del campo de fútbol, del barrio de Sants, y del agujero de la capa ozono, del barrio de la Zona Franca, ayudan a entender cómo se manifiestan estas tensiones en el proceso educativo e ilustran caminos alternativos, vinculados al pensamiento crítico y al paradigma ecohumanista. En los dos casos se favorece la integración de los dos extremos de la tensión y se facilita la comprensión del conflicto. Ni lo local ha de negar lo global, ni los intereses propios han de anular los de los demás. Las recientes aportaciones de Antoni Santisteban (2004) enfatizan la necesidad de formar la ciudadanía, desde el currículum de ciencias sociales integrando lo local a lo global e incorporando la necesaria formación política en la escolaridad obligatoria.

Si asumimos los principios del paradigma ecohumanista², que se está afirmando en estas primeras décadas del siglo XXI, estimulamos estrategias de aprendizaje autónomo, gracias al dominio del metaprendizaje basado en el metaconocimiento³ y, además, si tenemos presente los presupuestos básicos del pensamiento crítico, podremos ayudar a nuestros alumnos a superar estas tensiones e integrar

² En el capítulo 2 desarrollamos sintéticamente los principios de este paradigma.

³ Las teorías de Novak y Gowin, fundamento de metaprendizaje, se desarrollan en el capítulo 2.

sus extremos en una síntesis creadora. Lo local puede ser el camino para comprender lo global. Los conocimientos abstractos pueden ser aprehendidos porque se manifiestan de forma concreta en la realidad social. Los valores sociales vividos y transmitidos son la base de la educación en la ciudadanía y del comportamiento social responsable. La tradición no tiene que ser enemiga de la modernidad y puede convertirse en su fundamento. Una buena gestión de las emociones en el aula predispone a la comprensión racional de los problemas. Empezar con una visión simple de un problema con pocas variables e introducir progresivamente nuevas variables, permite captar el mismo problema a un nivel más elevado de complejidad. Se trata de enseñar a integrar los dos polos –aparentemente opuestos– en una misma secuencia instructiva, que la acción didáctica los reconcilie y que el profesor ayude al alumno a construir una visión alternativa, que contemple una articulación dinámica y equilibrada que no excluya a ninguna de las partes. El cuadro siguiente, que relaciona el mundo de los archivos con la posibilidad de trabajar en red desde la escuela, es un ejemplo de armonización entre tradición y modernidad.



Podemos observar el equilibrio entre la tradición, vinculada al mundo de la archivística, y la modernidad, simbolizada por el uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación. La interacción de estos dos polos de la dicotomía, gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías a la construcción de conocimiento social sobre la propia comunidad, ayuda a los alumnos a sentirse parte de la comunidad y a construir su propia identidad individual dentro del tiempo y espacio sociales y a abrirse a nuevas identidades. De este modo, los agentes culturales presentes en el territorio se constituyen en comunidad de aprendizaje y facilitan a la escuela el proceso de educación y de socialización de los niños y las niñas.

La proposición: «Descubrir el entorno para entender el mundo» puede servir de síntesis a esta reflexión. Partiendo del barrio, pueblo o comarca y analizando problemas sociales concretos se puede y se debe integrar la percepción local con la global. El ejemplo de la capa de ozono es significativo, pero podríamos estudiar las grandes migraciones actuales partiendo de casos próximos y concretos para transferir la comprensión del problema a escala mundial, integrar la parte emotiva y la racional, la social y la natural, etc. En historia y en ciencias sociales las escuelas no cuentan con laboratorios para experimentar desde la práctica y luego construir la teoría. Es la misma realidad social que se constituye en laboratorio y que la escuela ha de saber descodificar para ponerla al servicio de los procesos de aprendizaje y de la formación crítica del alumnado como futuros ciudadanos.

En la práctica docente debemos tener presente que según el saber escolar en ciencias sociales sea de primaria, de secundaria o de universidad, la estructura disciplinar de la ciencia adoptará un menor o mayor grado de visibilidad. Durante los primeros años de escolaridad, en primaria, el saber escolar es global e integrador, entre otras razones porque a estas edades los niños ven la realidad social como un todo caótico, al que la escuela intenta ordenar y hacer inteligible. En secundaria, la disciplinarietà aumenta con los ciclos, de manera que durante los últimos cursos de secundaria existen pocos currículos integradores y predominan las áreas disciplinares. La docencia universitaria consagra la estructura disciplinar, ya que se trata de hacer avanzar el conocimiento académico gracias a la investigación de cada disciplina. Y, sin embargo, no hay avance sin interdisciplinarietà, y son los terrenos de frontera los que hoy en día están realizando las mayores aportaciones al conocimiento científico aplicado con utilidad social: biotecnología, bioquímica, estadísticas aplicadas, etc.

Además de las tensiones planteadas, en la práctica profesional de los profesores de historia existen otros conflictos de carácter epistémico, ético y cognitivo que se han de tener presentes. Los de carácter epistémico son particularmente relevantes y podrían constituir el corpus conceptual básico para programar y secuenciar los contenidos históricos concretos a diferentes niveles educativos. Macroconceptos ordenadores del conocimiento histórico como: continuidad y cambio, causalidad múltiple, simultaneidad, tipos de duración y permanencia en el tiempo social (acontecimiento, coyuntura y estructura), ordenación temporal de las vicisitudes de la humanidad (relación entre pasado, presente y futuro), organización social (económica, política y cultural), son útiles para organizar y ordenar un currículum de historia. Si el currículum escolar es integrador de las diversas disciplinas sociales habremos de tener presentes macroconceptos transdisciplinares

compartidos con otras disciplinas sociales o propios de ellas como la sociología, la antropología o la geografía: igualdad / desigualdad, ordenación del territorio, modelos demográficos, género, identidad / alteridad... En nuestro país, las propuestas curriculares ordenadas a partir de grandes núcleos conceptuales de la disciplina o interdisciplinarios han tenido poca acogida. Pero, como ha defendido P. Benejam (1999), de ellas se derivan aportaciones que podrían ayudar a solucionar problemas relacionados con el diseño curricular de las ciencias sociales y con la superación creativa de las tensiones indicadas.

1.4. LA DIFÍCIL RELACIÓN ENTRE HISTORIA Y MEMORIA

El mundo postmoderno intenta vivir en el olvido, niega muy a menudo el pasado o lo frivoliza elevándolo a la categoría de anécdota. De hecho, nuestro presente tiene una relación compleja y ambivalente con su propio pasado. Los vertiginosos cambios que nos ha tocado vivir y el ritmo acelerado de las nuevas transformaciones sociales explican, en parte, esta poca dedicación a comprender la génesis de lo que somos, esta ausencia del pasado como si el mundo empezara a partir de la postmodernidad.

Ahora parece que la historia está recuperando espacio y prestigio como instrumento formador de las nuevas generaciones y, sin embargo, no tenemos bien resuelta la relación entre Historia y Memoria (Todorov, 2000). Hace muy pocos años los historiadores temíamos por la desaparición de la historia, no como disciplina académica en el mundo universitario, pero sí como saber escolar en los currícula no universitarios. Curiosamente, uno de los fenómenos culturales más sorprendentes de la nueva globalización económica ha sido el resurgir de las identidades históricas a punto de desaparecer, que han reforzado la mirada a su propio pasado y reivindicado la memoria como pueblo frente a la adopción de un único modelo cultural. Al mismo tiempo, las mentes más lúcidas y los comportamientos más éticos de países que han vivido guerras atroces y situaciones dictatoriales han revisado estos momentos históricos con rigor. Culturas minoritarias negadas, páginas negras de violencia y destrucción del siglo XX, han sido investigadas, no sin incomodidades y problemas. Un buen ejemplo de ello es que han tenido que pasar 60 años para que un canciller alemán participase en la celebración de la insurrección del guetho judío de Varsovia contra los nazis. Recuperar la memoria es a veces doloroso, pero para construirnos a nosotros mismos con una cierta dignidad ética es del todo necesario.

La historia contemporánea necesita de la memoria;⁴ esta necesidad ha facilitado la aceptación de la fuente oral, que hasta hace muy pocos años no era reconocida como fuente histórica. Hoy en día la academia acepta que la historia oral es una aportación a la historia contemporánea y reconoce que ha sido útil para la reconstrucción de la memoria de las sociedades contemporáneas, sobre todo de los sujetos

⁴ La bibliografía de P. Nora es de obligada consulta para profundizar en la problemática relación entre memoria e historia. En España, las investigaciones de Josefina Cuesta Bustillo han abierto camino sobre el tema (*La memoria del horror, después de la II guerra*

sociales marginados de la historia oficial: el movimiento obrero, las mujeres, los grupos étnicos, los represaliados políticos del franquismo, las víctimas del holocausto,...

Pero la memoria de las sociedades se construye con historia. Ahora bien, según de qué grupo social se trate y en qué situación se encuentre en la sociedad su «historia-memoria» puede verse silenciada y despreciada, o bien magnificada y glorificada.

La vieja aspiración de Pierre Vilar de aprender a «pensar históricamente» puede iniciarse a partir de investigar sobre la memoria de la propia comunidad gracias a las fuentes orales, paso previo para comprender cómo se construye la memoria de la humanidad. Pensar históricamente es tener conciencia del tiempo histórico, sentirse parte de este tiempo histórico. Las fuentes orales contienen elementos emocionales, formativos y educativos muy potentes: ayudan a reconstruir la comunicación intergeneracional, a practicar la empatía, a descubrir la propia identidad, personal y colectiva, a adquirir habilidades sociales... Evidentemente, desde el punto de vista del conocimiento científico se han de contrastar con los otros tipos de fuentes. Si el proceso de trabajo se hace correctamente son muy enriquecedoras e introducen matices en la investigación difíciles de captar a través de las fuentes escritas.

A pesar que las relaciones entre memoria e historia son difíciles y complejas, parece que actualmente nuestras sociedades aceptan, no sin contradicciones, esta necesaria articulación. El hecho de que la historia haya recuperado estos últimos años prestigio social y académico ayuda a reflexionar sobre la relación entre la memoria del tiempo presente y la reconstrucción del pasado histórico. La interacción entre historia y memoria la podemos tipificar en cuatro situaciones:

1. Cuando se observa una **confusión entre historia oficial y memoria** acostumbramos a encontrarnos ante ideologías nacionalistas fuertes que tienden a ignorar y a excluir las otras «memorias». El citado informe de la Real Academia de la Historia, de junio del 2000, es un ejemplo de ello: tiende a confundir su visión de la historia con la única memoria legítima de la historia de España. En opciones de este tipo, las otras memorias son ridiculizadas y marginadas, cuando no vistas como un peligro o falsificadas. La obsesión del informe de la Real Academia por atribuir a los docentes de algunas comunidades autónomas el olvido de la historia de España y su sustitución por una historia «regional» es grotesca, y más cuando hay datos empíricos suficientes que demuestran lo contrario.⁵ Otro ejemplo lo cons-

mundial, AYER, 32, 1998) y han producido tesis de doctorado (*La construcción de una memoria colectiva del éxodo infantil vasco*, de Jesús J. Alonso Carballés). Sobre la memoria de la guerra civil P. Aguilera ha realizado una extensa investigación: *La memoria histórica de la guerra civil española (1936-1939): Un proceso de aprendizaje político*, Inst. Juan March de Estudios e Investigaciones, Madrid, 1995.

⁵ El Informe de la Fundació Jaume Bofill (2001), demuestra que los contenidos de los libros de texto más utilizados en secundaria en las comunidades de Andalucía, Catalunya, Galicia, País Vasco, Canarias y Valencia cumplen ampliamente los currículos propuestos por la Administración central y, en cambio, no están presentes los contenidos de historia regional prescritos por las administraciones autonómicas. Es falso pues que en los institutos no se enseñe historia de España.

Quina història s'ensenya?

RAMÓN LÓPEZ FÀCAL, FUNDACIÓ BOFILL, RAFAEL VALLS, GEMMA TRIBÓ, RAMON ARNABAT, CÉLIN CAÑELLAS



Papers
REVISTA D'HISTÒRIA DE CATALUNYA

La deportació als camps nazis
L'arqueologia catalana a la postguerra

Portada de *L'Avenc*
"Quina història
s'ensenya?", en resposta
al Informe de la Real
Academia de la Historia
de junio de 2000.

tituye la declaración que, con absoluta contundencia, realizó la ministra Pilar del Castillo que afirmó que «nunca se había prohibido hablar catalán», caso burdo de falsificación de la memoria conociendo como conocemos la persecución y prohibición oficial del uso público de la lengua catalana a partir del siglo XVIII y, de manera especialmente encarnizada, durante el franquismo. De este modo, la visión centralista del estado conduce a las memorias que nacen de discursos que no son de la nación dominante hacia una situación marginal y hacia la inexistencia, o bien las reinventa al margen de la realidad frivolisándolas. Desde una posición periférica o desde una memoria de grupo no-dominante también se pueden producir manipulaciones y, obviamente, el resultado es igualmente sectario y peligroso para la convivencia.

Algunos libros de texto franceses y alemanes de antes de la Segunda Guerra Mundial ofrecían también una notable confusión entre historia oficial y memoria, y, sin ser abiertamente belicistas, inducían indirectamente

a la justificación de la guerra. Se fundaban en la aceptación de la propia historia oficial como la única legítima, negando de manera indirecta la memoria de los otros pueblos o naciones.

2. Actualmente, se constata una falta de armonía entre memoria e historia provocada, indirectamente y en parte, por la ruptura epistemológica producida por la transformación en saber escolar del paradigma de la Escuela de los Annales. A partir de los años setenta del siglo pasado, al cuestionar la historia política dominante e introducir en los libros de texto historia económica y social se pierde el relato de los hechos políticos relevantes, vinculados a la memoria colectiva. En realidad, se produce una discontinuidad entre la historia política, de reyes, fechas y batallas, estudiada por la generación anterior y la historia social y económica aprendida por sus hijos. El cambio de paradigma de la historia enseñada en las aulas provoca que los padres de hoy argumenten que sus hijos no saben historia y que en los institutos no se enseña historia. Lo que sucede es que los alumnos actuales tienen pocos elementos evocadores de la historia política diacrónica que estudiaron sus padres, en cambio han adquirido conocimientos de historia económica y social que sus progenitores no valoran o no perciben como conocimiento histórico. Los niños españoles no recuerdan el *Dos de mayo* o no saben quién era *Agustina de Aragón* y los niños franceses quizás desconocen a *Juana de Arco*, pero saben quiénes eran los siervos de la gleba o han estudiado el proceso histórico de la Revolución Industrial. Este cambio de paradigma de la historia enseñada –que no es general porque algunos profesores han continuado explicando historia política y, además, la nueva revitalización de la historia escolar está relacionada con la historia narrativa propia del positivismo y de la recuperación del acontecimiento– ha provocado en algunos docentes poco reflexivos una cierta desorientación, que expresan diciendo que lo que enseñan no es historia, cuando en realidad están enseñando historia de la vida cotidiana o historia económica y social.
3. Cuando una sociedad ha vivido momentos de mucha crueldad y violencia se da a menudo un secuestro de la memoria por parte de los poderes políticos: la historia oficial –investigada y enseñada– niega la memoria. En nuestro país ha pasado con la violencia masiva ejercida por el ejército franquista o con la crueldad de la posguerra. Hace poco se pasó por TV3 un reportaje muy bien documentado sobre los niños perdidos de la guerra civil (R. Vinyes, 2000)⁶, es decir niños robados a las presas políticas en las cárceles franquistas durante la posguerra, que es una muestra más de secues-

⁶ La emisión del documental “Els nens perduts del franquisme”, en enero de 2002, en la televisión pública catalana y en horario de máxima audiencia, es un ejemplo del esfuerzo de recuperación de la memoria, en el que actuaron de documentalistas y asesores historiadores de la Universidad de Barcelona (R. Vinyes y M. Risques). En el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona hay un amplio grupo de historiadores que investigan la represión franquista durante la inmediata posguerra y los aspectos más desconocidos de la transición con el objetivo que la historia se convierta en un auténtico derecho civil de los ciudadanos.

tro de la memoria del tiempo presente y particularmente grave si se tiene en cuenta que a las otras televisiones españolas se les vetó pasar el reportaje. Se trata de un grave pecado de omisión de nuestras frívolas sociedades postmodernas, pecado que se ha dado bajo el dominio de diversos regímenes políticos. Estas situaciones de secuestro de la memoria de los vencidos o de los agredidos son muy claras en dictaduras y regímenes autoritarios, pero los procesos de recuperación de la memoria del tiempo presente en las sociedades democráticas son complejos, tal como muestran los casos de los desaparecidos argentinos y chilenos.

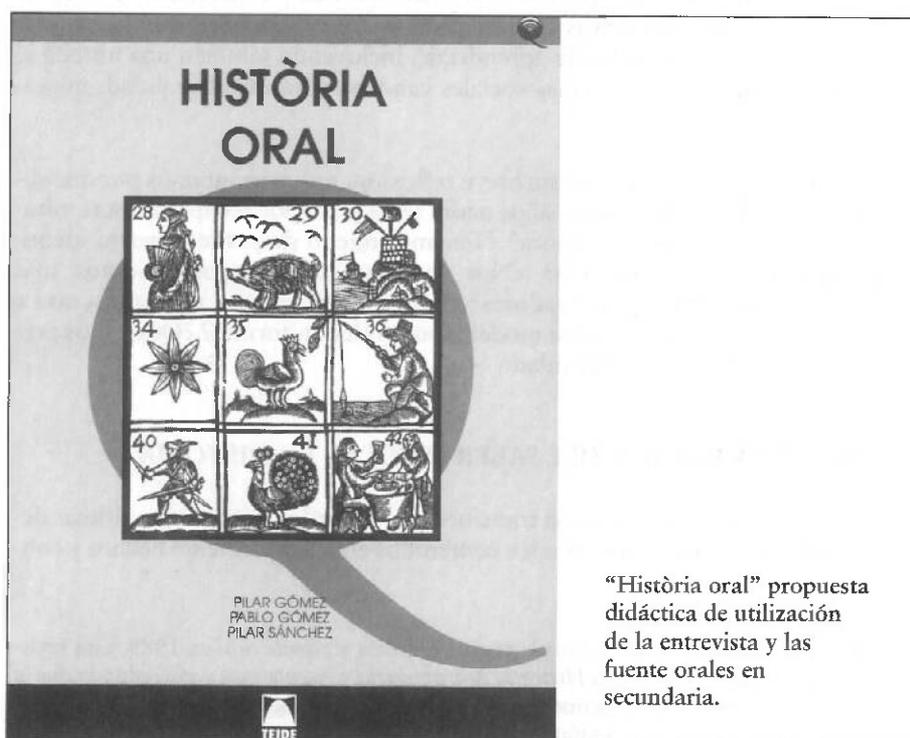
Las democracias europeas también han “olvidado” momentos denigrantes de su historia, cuando la imagen de la nación podía ser negativa o la autoestima de algunos ciudadanos notables herirse. En la vecina Francia, se han ocultado aspectos sustanciales de la ocupación alemana o de la guerra de Argelia (1954-1962). En la posguerra mundial, la mirada a la propia historia era indecisa y poco valiente, han pasado muchos años para poder mirar hacia atrás serenamente y recuperar la memoria del holocausto nazi –judío, gitano, de comunistas,...– o de la traición de Vichy. Parece que ahora, muy tímidamente, también la democracia española se atreve a mirar hacia atrás sin ira.

4. A veces, simplemente, la memoria niega la historia, por miedo, porque no interesa, para maquillar la propia imagen colectiva. La necesidad de supervivencia de los que han vivido directamente la violencia les hace «olvidar», les hace actuar de manera irracional con el recuerdo: actuar como si aquello nunca se hubiera vivido, negarlo ya que es demasiado doloroso (A. Bastida, 1994). En situaciones bélicas de extrema crueldad, como por ejemplo los supervivientes de los campos de concentración nazis, el peso de la memoria es tan embrutecedor y tan pesado que se intenta olvidar para poder sobrevivir. Sólo después de muchos años han salido a luz relatos que recuperan estas vivencias extremas. La historia de la Alemania contemporánea está llena de estos ejemplos, pero situaciones análogas se han dado en la recuperación de la memoria de la guerra civil española y de la inmediata posguerra y en situaciones de violencia de dictaduras latinoamericanas.

Estas interacciones entre historia y memoria tienen repercusiones en la didáctica de la historia. Hemos de actuar con mucha prudencia y sensibilidad si se investiga con alumnos situaciones violentas o hechos políticos puntuales. Finalmente, recordemos que el constructivismo aconseja partir de las representaciones mentales de los alumnos al iniciar una secuencia instructiva. Estas representaciones, también denominadas pre-conceptos, teorías implícitas o ideas previas, nos plantean una relación específica entre la memoria histórica de los alumnos y la didáctica de la historia, que ha de conllevar una articulación positiva entre el conocimiento espontáneo –incompleto y /o erróneo– de los alumnos y el conocimiento experto del profesor. Sin embargo, esta articulación no siempre se realiza con eficiencia a causa de los estereotipos y prejuicios que tanto el profesor como el alumno pueden tener sobre un tema histórico contemporáneo delicado, que impregna su visión del mundo y los valores sociales de ambos.

A pesar de estas contradicciones entre historia y memoria, actualmente estamos viviendo un retorno de la memoria histórica que se manifiesta de cuatro maneras:

- **Incremento de la historia en el currículum escolar**, proceso que se ha dado en los currículos educativos de la mayoría de los países europeos, como ha sucedido en Gran Bretaña y Francia en la década de los noventa, y que, en los últimos años, ha promovido la política educativa del Partido Popular en España a favor de una historia neopositivista y narrativa.
- **Conmemoraciones**, promovidas por instituciones y por la vida asociativa, como las simulaciones históricas o las fiestas que evocan el pasado de un pueblo o de una comunidad. Estas fiestas enlazan con celebraciones tradicionales, como por ejemplo los moros y cristianos que se realizan durante la Semana Santa en muchos pueblos mediterráneos. Actualmente, existe una verdadera eclosión de recuperación de la memoria colectiva impulsada por asociaciones y grupos culturales. Además de milenarios y centenarios sobre hechos históricos se organizan representaciones teatrales de mercados medievales, fiestas de bandoleros, fiestas que recuperan viejos oficios o trabajos del campo que desaparecen, etc.
- **Crecimiento de la historia oral**, tanto en la investigación como en la didáctica de la historia. En España, a finales de los años setenta, a partir de la pu-



blicación del libro de historia oral de Ronald Fraser sobre la guerra civil española, *Recuérdalo tu, recuérdalo a todos*, la profesora Mercè Vilanova intentó y consiguió introducir la historia oral en la investigación universitaria.⁷ Más adelante y de manera simultánea en Madrid y en Barcelona, grupos de profesores de secundaria empezaron a utilizar la metodología de la historia oral con sus alumnos. En Madrid, M^a Carmen Gracia-Nieto fundó el Seminario de Fuentes Orales que además de innovar la enseñanza de la historia sirvió para recuperar la historia de los inmigrantes, particularmente de las mujeres, y de las luchas obreras. En secundaria, la utilización didáctica de las fuentes orales en trabajos de investigación histórica ha dado lugar a propuestas interesantes (Pilar Gómez, 1998). Años antes, Brasil e Italia fueron los países pioneros en la aplicación didáctica de las fuentes orales.

- En paralelo, estos últimos años se observa una toma de conciencia de la necesidad de conservar el patrimonio, tanto material y arquitectónico (edificios civiles, iglesias, archivos, museos, paisajes), como cultural (folklore popular, tradiciones, canciones, danzas,...). En un mundo cada vez más homogéneo culturalmente y globalizado económicamente es posible que esta mayor conciencia patrimonial exprese el respeto a la diversidad cultural. Desde la didáctica de la historia nos interesa que la sociedad que promueve estas iniciativas las conecte con las necesidades formativas de nuestros alumnos, ya que muchas de ellas pueden ser útiles para que se sientan parte de la sociedad y adquieran conciencia del tiempo histórico. Se trata de convertir estas iniciativas culturales en una verdadera red que sea fundamento de comunidades de aprendizaje, incluyendo también una mirada al futuro que incorpore temas sociales candentes: multiculturalidad, migraciones,...

Finalmente, y para terminar esta breve reflexión, nos preguntamos por qué sucede todo esto. Hace muy pocos años nadie tenía prisa por recuperar estas miradas al pasado. ¿Qué nos pasa ahora? ¿Tenemos miedo de perder nuestra identidad? ¿Nos sentimos inseguros? ¿Nos sentimos amenazados? ¿Somos más civilizados? ¿Somos más conservadores? ¿Estamos, sin saberlo, plantando cara a la globalización? ¿Rechazamos los modelos culturales uniformes? ¿Queremos preservar a toda costa nuestra identidad?

1.5. UNA NUEVA VISIÓN DEL SABER ESCOLAR EN HISTORIA

El concepto de contenido se ha transformado radicalmente en estas últimas décadas. Hasta hace muy pocos años los contenidos eran simplemente hechos y con-

⁷ M. Vilanova fundó en Barcelona la revista *Historia y Fuente oral* en 1989, esta revista, que actualmente se denomina *Historia, Antropología y Fuente oral* y está editada por la Universidad de Barcelona, fue el instrumento académico que legitimó las fuentes orales en la investigación universitaria española.

ceptos de la disciplina. En el caso de la historia, en nuestro país, eran mayoritariamente hechos de historia política y militar –nombres de reyes, fechas de batallas– y, sólo, muy recientemente, conceptos y principios. Actualmente, la generalización de la LOGSE ha comportado la aceptación de que los contenidos curriculares están integrados por tres tipos de conocimientos: los hechos, los conceptos y los principios disciplinares, los procedimientos y las técnicas y las actitudes, valores y normas.

J. Delors (1996) al hablar de los pilares de la educación del siglo XXI plantea la necesidad que los alumnos junto al saber, también aprendan el saber hacer y el saber ser. El saber o conocimiento disciplinar clásico está integrado por los hechos y conceptos, pero el saber hacer da relevancia a los procedimientos y métodos de la disciplina y el saber ser a la educación en valores. P. Benejam (1997, p.73) advertía hace tiempo que estos tres contenidos son categorías analíticas previas: «Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y procedimentales que le son propios, de manera que el aprendizaje de hechos y conceptos se apoya casi siempre en el uso de procedimientos previamente aprendidos o que se activan simultáneamente. De la misma manera, la selección y consideración de unos determinados conceptos y procedimientos supone una serie de valores y favorece unas actitudes que se construyen al mismo tiempo. Se da, pues, un estrecho vínculo entre los diversos tipos de contenidos que, en la práctica, resultan inseparables».

Esta misma autora, defensora del pensamiento crítico en didáctica de las Ciencias Sociales, ha sido la introductora de la corriente anglosajona que organiza los currículos de Ciencias Sociales a partir de conceptos-claves transdisciplinares y disciplinares. A nuestro entender, la opción de construir el currículum a partir de conceptos-clave que permitan comprender la red de interrelaciones sociales facilita la organización del saber escolar, si bien es cierto que exige a los docentes trabajo en equipo y coordinación.

Recientes investigaciones indican que el pensamiento social abstracto tiende a aparecer más tarde en ciencias sociales que en otras áreas de conocimiento. Este retraso quizás sea debido a la difícil naturaleza de los conceptos sociales, ya que la mayoría exigen un dominio de abstracciones previas y además son portadores de valores y sentimientos que pueden interpelar la comodidad personal tanto de los profesores como de los alumnos.

Además, actualmente, diferenciamos la estructura semántica de una disciplina o contenidos conceptuales y principios que la integran relacionándose entre sí de una determinada manera, de la estructura sintáctica o conjunto de métodos y procedimientos específicos de una disciplina o un área de conocimiento. El nuevo concepto de contenidos es, en parte, deudor de esta concepción de la ciencia. Y, si tenemos presente que la ciencia ha de servir para mejorar el futuro de la humanidad, el imperativo ético ha de estar presente en el proceso educativo, lo que enfatiza la educación en actitudes y valores.

Según M. C. González Muñoz (2002, p. 256), la propuesta de currícula de historia realizada por P. Maestro en la Comunidad Valenciana se ha mostrado sensible a esta diferente tipología de contenidos, que incluye «conceptos propios de la investigación histórica, conceptos estructurantes o bases epistemológicas (espacio

y tiempo, cambio, explicación...) y datos e informaciones relevantes, además de los procedimientos necesarios para construir un conocimiento significativo (planteamiento y resolución de problemas, corrección de esquemas conceptuales, elaboración de hipótesis...) y las técnicas correspondientes, así como las actitudes que le son propias».

Por todo ello, sería un buen camino para responder al «qué» enseñar de historia el utilizar un método que refuerce el aprendizaje autónomo e incorpore los elementos socio-afectivos, a partir de un currículum cíclico que retome, a diferentes niveles de complejidad, los conceptos-clave de historia, convertidos en unidades didácticas sobre problemas relevantes de la sociedad actual. Un ejemplo de cómo aplicar esta opción a través del concepto clave identidad / alteridad es programar una secuencia cíclica de este concepto, como constructor y ordenador de conocimiento social, a través de toda la escolaridad obligatoria, a la que hemos añadido el ciclo no-obligatorio de 3 a 6 años (G.Tribó, 1999).

Etapas y ciclos educativos	Concepto-clave: IDENTIDAD / ALTERIDAD Unidades de programación	
Infantil (3-6 años)	<i>Yo y los demás</i>	
Primaria (6-12 años)	CI (7-8)	<i>Necesitamos a los demás</i>
	CM (9-10)	<i>Mi comunidad (El pueblo / La ciudad / El barrio)</i>
	CS(11-12)	<i>Mi país en el mundo</i>
Secundaria Obligatoria (12-16 años)	PC(12-14)	<i>Un mundo sin fronteras</i>
	SC(14-16)	<i>Las organizaciones internacionales</i>

Esta programación cíclica, pretende ayudar a descentrar al niño de su visión egocéntrica de la realidad para que aprenda a conocer las otras identidades (la alteridad) y a valorarlas positivamente como parte de una interrelación constante en la resolución de necesidades mutuas a escala mundial. En la enseñanza post-obligatoria, el tema de identidad / alteridad podría centrarse en el desigual reparto de la riqueza mundial entre países enriquecidos y países empobrecidos, que la globalización económica acentúa. En las comunidades donde existe un trabajo de investigación en segundo de bachillerato, se podría tutorizar una investigación sobre ONGs del entorno relacionándola con los problemas de los países poco desarrollados y su difícil integración a las leyes económicas del neoliberalismo actual o globalización.

1.6. ¿QUÉ ENSEÑAR DE HISTORIA EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?

Las finalidades que otorguemos a la historia en la educación obligatoria, los objetivos que nos propongamos, así como la opción paradigmática de las diversas disciplinas que intervienen en la comunicación didáctica (historia, pedagogía y psicología) condicionaran el «qué» enseñar de historia.

De manera específica y teniendo presentes estos problemas, cuando un profesor o un diseñador del currículum ha de decidir «qué» enseñar de historia se ha de plantear y responder los interrogantes siguientes:

1. ¿Opto por una visión diacrónica global o priorizo temas tratados en profundidad, habitualmente contemporáneos, de manera sincrónica?
2. ¿Doy más importancia a la semántica de la disciplina –hechos, conceptos y principios– o a la sintaxis –procedimientos y métodos–?
3. ¿Escojo una determinada escala territorial como vertebradora de los contenidos?
4. ¿Organizo los contenidos históricos en un currículum abierto y flexible o opto por un currículum cerrado y dirigista?
5. ¿Integro la historia en un currículum de Ciencias Sociales o en un área de Conocimiento del Medio o trato estrictamente los contenidos disciplinares de la historia?

Evidentemente, las posibilidades de concretar el «qué» son múltiples, y cualquiera que sean las respuestas, estarán condicionadas simultáneamente por otras decisiones previas que, de manera consciente o inconsciente, el diseñador /profesor ya ha tomado y que afectan a la concreción del «qué» enseñar:

- su visión de las finalidades de la historia en el currículum obligatorio o ¿para qué enseñar historia?
- su concepción de la disciplina que determina la selección de contenidos o ¿qué enseñar?
- su opción sobre los métodos de enseñanza y de los problemas del aprendizaje o ¿cómo y cuándo enseñar?
- su nivel de conciencia y de conocimiento de los objetivos finales de la enseñanza obligatoria o ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Cuando se concreta qué enseñar de historia en la escolaridad obligatoria, la decisión articula y coordina este conjunto de variables, aunque el docente no sea consciente de ello. En la interacción de aula, el profesor integra estas reflexiones sobre el para qué, el qué, el cómo, el cuándo enseñar al mismo tiempo, de manera que se dan unidas en la práctica.

Un profesor reflexivo conoce los pasos del proceso, es consciente de la relación entre estas variables y sabe que son categorías analíticas previas al acto educativo. Estas categorías están vinculadas a las diferentes fuentes del currículum. La fuente sociológica y la filosofía de la educación ayudan a determinar el para qué

de la historia en la enseñanza obligatoria y los objetivos que persigue, que fijan el qué, cómo y cuándo evaluar y, en definitiva, contextualizan socialmente la enseñanza de la historia. La fuente epistemológica disciplinar concreta los contenidos o qué enseñar de historia. Los paradigmas científicos de la pedagogía y la psicología educativa, que determinan los métodos de enseñanza y la visión del aprendizaje, ayudan a delimitar el cómo y el cuándo enseñar del saber escolar referido a la historia.

Afortunadamente estamos lejos de las épocas en que la finalidad básica de la historia en el currículum era resaltar las gestas gloriosas del pasado de la propia nación, reforzar la imagen positiva del propio país y justificar sus fronteras europeas o coloniales. Recuerdo con rubor la primera vez que de adulta leí cómo R. Kipling justificaba la dominación británica de la India, aquél día además de una honda decepción personal en relación con un autor de un libro emblemático de mi infancia, *El libro de la selva*, sentí por primera vez vergüenza de ser europea. Podríamos encontrar muchos ejemplos de este tipo, porque la historia ha sido una de las disciplinas que más se ha utilizado para justificar la dominación política: en la conquista del oeste norteamericano, en la conquista de América del Sur, o en la URSS de la era estaliniana. Durante el siglo XIX y principios del siglo XX, la selección de contenidos históricos de este tipo vertebró la configuración de los primeros libros de texto de historia y, en algunos países, aún hoy es la selección dominante del «qué» enseñar de historia en la escolaridad obligatoria.

En Europa, durante el periodo de entreguerras, los estados actuaron con poca conciencia de la importancia de la historia en el currículum. Es significativo que Cousinet, que escribió *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle* en 1922, no lo pudo publicar hasta 1950, cuando las heridas de una segunda cruel guerra mundial hizo tomar conciencia que la historia tenía que educar para convivir en paz y no para predisponer a la guerra. Después de la guerra franco-prusiana Cousinet afirmaba «*l'enseignement historique a surtout été un moyen de créer et d'entretenir chez les petits Français le sentiment de patriotisme*» (R. Cousinet, 1950, p. 18). Se trataba de borrar las humillaciones de Francia –que había perdido la Alsacia y la Lorena– para amar más al propio país que a los demás y dar a los niños «*la conscience de sa grandeur et le sens d'un grand destin*». En definitiva, sin explotar el espíritu de venganza, se trataba de tener presente el duelo con los alemanes aunque a menudo ni era necesario explicitarlo porque en la escuela eran los tiempos en que «*les élèves ne savaient guère d'autre chant que la Marseillaise et la chantaient à toutes les distributions de prix*». En este contexto, la historia escolar era una reflexión de los intereses del poder político y no de la ciencia histórica, tal y como actualmente intentamos que sea.

Después de la Segunda Guerra Mundial el «para qué» enseñar historia fue fuertemente cuestionado por los representantes de la Escuela Nueva, entre ellos Freinet y Cousinet, y también por los historiadores de la Escuela de los Annales, creada en 1929 por M. Bloch y L. Febvre. Este nuevo paradigma científico empezó a proyectarse en los libros de texto sólo después de la Segunda Guerra Mundial y mucho más tarde en España, aislada internacionalmente a causa de la larga dictadura.

Actualmente, el Consejo de Europa intenta supervisar los contenidos de los libros de texto de los países que integran la Unión Europea para que sean reflejo de

la historia científica y estén al servicio de una convivencia democrática y pacífica. Nunca más la historia escolar se ha convertido en un alegato doctrinario como el que tuvimos que sufrir la generación de niños y niñas españoles educados en la posguerra "incivil" española (J. Fontana, 1999).

La relación entre el «qué», el «cómo» y el «cuándo» en la enseñanza de la historia la retomaremos en el capítulo siguiente, al plantearnos la necesidad de definir un nuevo paradigma docente. De momento, sirvan estas reflexiones de respuesta provisional y dubitativa a «qué» enseñar de historia, y, sobre todo, para convenir que el «para qué», que fundamentamos en la reflexión crítica, se deriva del compromiso de trabajar para la paz y la convivencia democrática. Pero ¿qué contenidos seleccionar de historia para conseguirlo? Existen multiplicidad de respuestas cuando nos preguntamos «qué» enseñar de historia y «cómo» secuenciar los conocimientos. En historia conviene complementar los estudios en profundidad de la sociedad, o estudios sincrónicos, con percepciones de la organización diacrónica del tiempo histórico. Podríamos resumir las posiciones extremas en estas dos opciones:

- a) Visión diacrónica global y completa de la historia de la humanidad.
- b) Estudio en profundidad de los problemas históricos más relevantes de la sociedad actual.

Estas dos posiciones parten de una elección previa en cuanto a tipo de currículo (cerrado en el primer caso y abierto o flexible en el segundo), en cuanto a tipo de contenidos (hechos y conceptos en la opción a, aunque incluya procedimientos y valores, énfasis en el método y en los procedimientos en la b, obviamente integrando conceptos y valores) y, posiblemente, también tienen una escala territorial preferente. Los currículos cerrados con una visión diacrónica global acostumbra a privilegiar la escala del estado-nación, en cambio, los currículos abiertos, orientados a la comprensión de los problemas del tiempo presente, acostumbra a utilizar todas las escalas territoriales y no olvidan el entorno o medio próximo, contexto en donde se pueden aplicar y vivenciar los valores y las actitudes. Obviamente, estas posiciones extremas casi no se dan en la práctica. Sí que existen muchas gradaciones intermedias que incorporan parcialmente planteamientos matizados de ambas. Últimamente, M. C. González Muñoz (2002, p. 247-301) ha resumido el debate sobre qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos –en definitiva, la vieja polémica sobre el qué y el cuánto–, en programas cronológicos, programas temáticos y programas problemáticos.

Un saber escolar en historia que tenga presente los principios del humanismo ecológico como manera de pensar la ciencia, que asuma el pensamiento crítico e integre la visión del aprendizaje formulada por los constructivistas, sería el que mejor podría garantizar la capacidad emancipadora y crítica de la historia en el currículum escolar obligatorio. A nuestro entender, éste es el objetivo básico que actualmente justifica la presencia de la historia en el currículum (el «para qué») y no el de la toma de conciencia «nacional» que, con la nostalgia que les nubla los ojos, reivindican algunos historiadores ilustres.

Nuestra opción de «qué» enseñar se orientaría hacia la selección de pocos temas, organizados por conceptos-clave de la disciplina, trabajados con profundidad y escogidos entre los problemas históricos del tiempo presente. La construcción de estos conocimientos se ha de hacer integrando la racionalidad de la comprensión del proceso histórico, o comprensión intelectual, con la aproximación empática que integra al proceso cognitivo el mundo de las emociones, sin menoscabar la necesaria ponderación ética. Se trata de reconstruir la memoria de la humanidad a partir de la memoria del tiempo presente de la propia comunidad y hacerlo con propuestas de investigación en las que el alumno pueda comprobar que todo conocimiento humano es un producto social y que podría ser diferente, y que es, por tanto, provisional y perfectible. Ello significa educar en valores democráticos, en la tolerancia y en la solidaridad. Entendiendo que la tolerancia tiene un rasero y es el del respeto a los derechos humanos y a la paz. No es, por tanto, un «para qué» que pueda confundirse con un cierto cinismo cultural, propio de las sociedades postmodernas, es una tolerancia que se impregna del compromiso de construir un mundo mejor. Para ello investigaremos con los alumnos temas protagonizados por sujetos históricos colectivos y anónimos (mujeres, campesinos, obreros...) y que hagan referencia a la vida cotidiana (hábitat, trabajo...). Estos temas y estos sujetos unen a los pueblos y facilitan las relaciones de convivencia haciendo innecesarias las fronteras. Además, reconcilian la historia contemporánea de la humanidad y la memoria de la propia comunidad.

CAPÍTULO 2

Enseñar a investigar: un paradigma docente

En este capítulo contrastamos las aportaciones de la pedagogía y la psicología de la educación y la evolución de la historia como disciplina con el objetivo de hacer comprensible la compleja relación que existe entre las diversas disciplinas que fundamentan la didáctica de la historia. Intentamos también exponer las razones que la investigación educativa actual esgrime a favor de una didáctica de la historia que utilice recursos y fuentes primarias del entorno, para definir, finalmente, un perfil de profesor de historia formado como investigador, que investiga para enseñar, que enseña investigando y que enseña a investigar. En síntesis, el objetivo del capítulo es fundamentar un paradigma docente en el que la investigación tiene un papel clave en la interacción profesor, historia y alumnos.

2.1. EVOLUCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MODELO DIDÁCTICO

Los cambios en la enseñanza de la historia se deben, en parte, a la evolución paradigmática de la disciplina o historiografía, y, en parte, a los cambios metodológicos y conceptuales introducidos por la pedagogía y por la psicología de la educación. Así pues, para analizar la relación entre historiografía y modelo didáctico, hemos de reconstruir las transformaciones habidas en el pensamiento histórico, en la innovación pedagógica y en las propuestas de la psicología

educativa. Sólo después de esta visión global de las diferentes aportaciones disciplinares nos aventuraremos a definir un modelo integrado de didáctica de la historia.

2.1.1. Historiografía y didáctica de la historia

Analizaremos, en primer lugar, la evolución epistemológica de la ciencia histórica ya que el modelo científico de conocimiento del cual partamos, es decir el paradigma, puede condicionar el modelo de enseñanza. Tanto las Ciencias Sociales, entendidas globalmente, como las disciplinas que las integran, han evolucionado mucho desde su nacimiento. T. Khun (1975) indicó que la ciencia se construye por una sucesión de paradigmas, que nacen de una ruptura epistemológica o revolución científica en relación con el modelo de ciencia anterior. En función del paradigma, o planteamiento científico, quedarán determinadas las estructuras conceptuales básicas.

Sin profundizar en los antecedentes del pensamiento historiográfico anterior al siglo XIX y sin revisar exhaustivamente la sucesión de paradigmas de la historia, trabajo que han realizado algunos estudios de historiografía (E. Hernández Sandoica, 1995), intentaremos poner de relieve las interrelaciones entre paradigmas históricos y modelos didácticos. Según el paradigma elegido, las implicaciones para la enseñanza de la historia variarán. Es muy diferente partir de la concepción de la historia positivista de mediados del siglo XIX que de la ciencia histórica próxima al paradigma ecohumanista actual, que tiene una visión integradora del conocimiento histórico o historia total. Por otra parte y como intentaremos mostrar, existe una relación compleja entre el cambio de paradigma historiográfico y el cambio de paradigma educativo, de manera que un cambio historiográfico no conlleva necesariamente una nueva manera de enseñar la historia acorde con el nuevo paradigma. Podemos concretar la evolución epistemológica de la historia en una sucesión de paradigmas resumidos en el cuadro siguiente.

EVOLUCIÓN EPISTEMOLÓGICA	MODELO DISCIPLINAR / PARADIGMAS
XIX, inicios Positivismo, empirismo, historicismo Leopold von Ranke	Historia factual, político-militar Mitificación del acontecimiento, historiador=notario
XIX, mediados Teoría global crítico-interpretativa Karl Marx	Historia marxista, cuerpo conceptual diacrónico



XX, período de entreguerras Idealismo O. Spengler y A. Toynbee	Grandes morfologías históricas, descriptivismo cíclico
XX, período de entreguerras Historia explicativa global , influencia del marxismo M. Bloch y L. Febvre (Annales)	Historia económica y social, crítica al positivismo y al idealismo, el historiador ha de interpretar
XX, 2ª mitad Neopositivismo cuantitativo o historia "serial" (Braudel, Chaunu,...) New Economic History (R. W. Fogel)	Historia económica
XX, después de la 2ª Guerra Mundial Revisión crítica del marxismo E. Hobsbawm, (Past and Present) J. Fontana, P. Vilar Actual: humanismo ecológico , planteamiento integrado de los problemas del medio natural y del medio social	Teoría de la historia, crítica del economicismo Humanista / historia total, interrelaciones entre las diferentes variables, proceso cuyo protagonista es el hombre en sociedad

Definimos la historia como el estudio científico de la evolución de las sociedades humanas en el pasado, que se interesa por lo generalizable, se centra en el factor dinámico o de cambio y asume al hombre en sociedad como protagonista del proceso constante de transformaciones sociales. Las relaciones causa-efecto en estos cambios son específicas y estructurantes de este tipo de conocimiento científico. Así pues, la historia es la descripción e interpretación de la evolución de las sociedades humanas en el pasado en todas las facetas que contribuyen a explicarla.

Esta visión de la ciencia histórica se identifica con las aportaciones historiográficas y metodológicas de P. Vilar y J. Fontana, historiadores que defienden la «historia total» o interrelación global de sociedad, cultura, economía y política, desde una actitud cívica de «historiadores en la historia», en la línea de historiadores comprometidos que iniciaron M. Bloch y L. Febvre. Como dice P. Ruiz Torres (2004), después de la Segunda Guerra Mundial, «El historiador no podía huir de los problemas del presente y limitarse a la contemplación del pasado», es decir el componente ético de toda reflexión científica honesta conduce al historiador a

asumir la interacción entre el presente y el pasado. La historia escolar que se deriva de esta concepción de la disciplina debe enseñar a pensar históricamente a los futuros ciudadanos: recuperar la memoria, facilitar la comprensión de los problemas históricos relevantes del tiempo presente y ayudar a la construcción del futuro. Esta sensibilidad científica está muy cerca de la nueva manera de pensar la ciencia que se está afirmando, o epistemología ecohumanista, que nació de científicos del medio natural y que defiende una integración del medio natural y el medio social en el análisis y solución de los principales problemas que tiene planteados la Humanidad: escasez de recursos, contaminación, respeto a la Naturaleza, etc., conceptos que son el fundamento de un nuevo modelo de concebir las relaciones sociales o modelo de desarrollo sostenible. Esta nueva sensibilidad científica, que cuestiona los viejos paradigmas de todas las disciplinas y obliga a repensarlos, se fundamenta en las aportaciones: B. Commoner, J. Lovelock, D. H. Meadows..., que formularon sus teorías a mediados del siglo pasado pero no fueron traducidos al castellano hasta la década de los noventa.

En las primeras comunidades humanas, la historia se mezclaba con la épica y estaba condicionada por relatos míticos de carácter fundacional. Más adelante, el pensamiento griego fue básicamente ahistórico: no existía la noción de progreso, su visión del tiempo social era cíclica y tenía una percepción cerrada del tiempo histórico. Sin embargo, el principio de causalidad histórica fue establecido por Tucídides al buscar una explicación racional de las Guerras del Peloponeso. Ello, unido a la voluntad de verdad de Herodoto, hace afirmar a muchos especialistas que los griegos son los padres de la historia.

El cristianismo rompió la visión cerrada del destino humano al otorgar al hombre un objetivo más allá de la propia realidad histórica. La existencia de una meta final extrahistórica introdujo una visión lineal del tiempo, contrapuesta a la visión cíclica de la antigüedad clásica. El providencialismo divino minusvaloró durante la Edad Media el principio de causalidad histórica de los griegos. Durante el Renacimiento, la historiografía se libera de la autoridad dogmática, aparece la crítica histórica y la erudición, y el pensamiento histórico inicia su secularización. La Ilustración del siglo XVIII impulsó a la historia a dar sus primeros pasos como ciencia social, se preocupó de la causalidad histórica y de la búsqueda de leyes y causas generales de la evolución de la humanidad. Siguiendo a E. H. Carr, podríamos considerar que fueron los ilustrados los fundadores de la moderna historiografía ya que conservaron la visión teológica judeo-cristiana pero secularizaron el objetivo, restableciendo así el carácter racional del proceso histórico.

La historiografía del siglo XIX será mayoritariamente contraria a los postulados ilustrados. El romanticismo tradicional decimonónico se aliará con los nacionalismos burgueses cada vez más conservadores a medida que se van instalando en el poder. Fruto de todo ello es el nacimiento de la historiografía positivista que se convertirá en la historia académica dominante o historicismo. Su creador, L. von Ranke, pretendió hacer una historia de los elementos concretos, impulsó el desarrollo de las ciencias auxiliares, propuso principios de crítica histórica y enfatizó la necesidad de fijar las fuentes de la historia. Se ha valorado la aportación del positivismo en el avance metodológico y la crítica histórica, pero ya hace tiempo que la absolutización del hecho histórico y el papel pasivo del historiador han

sido criticados con rigor. El mismo E. H. Carr indica que la teoría de Ranke conduce a un extraordinario empobrecimiento de la tarea del historiador, ya que la historia concebida únicamente como una pura relación de datos niega una de las grandes conquistas de la historiografía ilustrada: el concepto de causalidad histórica y, en último extremo, convierte a la historia en algo irracional. En parecidos términos, A. Schaff critica el positivismo cuando denuncia la relación mecanicista o interpretación pasiva entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, que reduce al historiador a contemplador imparcial de los hechos históricos.

A pesar de estas críticas, el positivismo o historicismo ha tenido, y tiene aún, una gran influencia en la historia académica universitaria. Han nacido nuevos paradigmas y, sin embargo, el positivismo ha dominado la producción historiográfica hasta hace pocas décadas, y, lógicamente, ha sido el paradigma que ha servido a los estados-nación decimonónicos para educar en el espíritu nacional. Después de la Segunda Guerra Mundial, la influencia de los Annales, la revisión crítica del marxismo –que se había proyectado en los movimientos sociales, pero había sido rehusado por la academia– y la importancia de la historia económica hicieron posible un cambio progresivo de paradigma en el saber escolar. La historia enseñada en las aulas dejó de ser únicamente una historia factual político-militar nacional y empezó a ser sustituida por una historia social y económica universal, aunque de manera dubitativa y no sin contradicciones.

La historia escolar recibió el impulso hacia el cambio de paradigma de los pedagogos innovadores que estaban preocupados por el papel de la escuela en la construcción de una convivencia en paz. Mientras la dictadura franquista frenaba el proceso en España, en donde el nacional-catolicismo de posguerra impregnó los libros de texto de una visión estereotipada y mezquina de los tópicos más rancios del historicismo nacionalista español, en los países de Europa Occidental se iniciaba una revisión de los manuales escolares y se intentaba evitar una visión negativa del otro e introducir contenidos de historia social y económica. Así entraron tímidamente en la escuela los nuevos paradigmas históricos y se dejó sentir con particular intensidad la influencia de la Escuela de los Annales. Estos cambios llegaron a nuestro país durante el tardofranquismo y de manera muy tenue, a través de los programas renovados de la Ley General de Educación de los años setenta.

Una cuestión importante para la didáctica de la historia es dilucidar si a pesar de la evolución de los paradigmas, éstos comparten una estructura semántica básica, permanente y estable, que se pueda concretar en un conjunto de conceptos ordenadores de la disciplina (causalidad, continuidad / cambio, desigualdad, diversidad,...). Una dificultad para responder afirmativamente es que las primeras formulaciones de la historia como ciencia otorgaban únicamente relevancia a los hechos –la historia de los acontecimientos– y no fue hasta mucho más tarde, a partir del marxismo y de la Escuela de los Annales, cuando los conceptos y los principios entraron a formar parte de la disciplina histórica.

Otro problema que complica la respuesta es que no necesariamente la evolución epistemológica de la historia o, lo que es lo mismo, el nacimiento de un nuevo paradigma científico, comporta un modelo didáctico renovado, en consonancia con los nuevos planteamientos de la historia. Como muy lúcidamente ha mostrado Carme Guimerá (1993) en su investigación, un profesor de historia puede identificarse

con un paradigma histórico innovador y practicar en el aula un modelo didáctico obsoleto. Los cambios de paradigma de las diferentes disciplinas que integran la didáctica de la historia (historia, pedagogía, psicología del aprendizaje) no se armonizan mecánicamente, ni las rupturas epistemológicas se dan al mismo tiempo.

Además, las nuevas investigaciones no se proyectan con agilidad en el saber escolar, que es el que configura lo que saben de historia las nuevas generaciones de ciudadanos. Como acabamos de indicar, pasaron algunas décadas antes de que el paradigma de la Escuela de los Annales se transformara de saber académico universitario en saber escolar presente en los libros de historia de la escolaridad obligatoria. Y cuando ello sucedió, los profesores, especialmente los de secundaria, asumieron su influencia como concepción de la disciplina pero, mayoritariamente, no modificaron los métodos de enseñanza.

2.1.2. Aportaciones de la Pedagogía y de la Psicología educativa a la didáctica de la historia

El pensamiento científico actual está en momentos de cambio, podríamos incluso afirmar que no existen paradigmas bien definidos y seguros. Sin embargo, en todas las disciplinas parece que se está afirmando un paradigma emergente o nuevo, denominado ecológico, humanista o reconceptualista.

Para conseguir mejorar la didáctica de la historia debemos integrar tres variables que se dan en el aula unidas en la misma secuencia instructiva: la primera es el dominio de la historia, la segunda es armonizar los métodos de enseñanza (cómo presenta el profesor el conocimiento histórico) con los mecanismos de aprendizaje (cómo construye el alumno el nuevo conocimiento) y la tercera es sintetizar correctamente las dos primeras variables.

De la síntesis de la evolución de los diferentes paradigmas pedagógicos y psicológicos intentaremos deducir los modelos didácticos aplicados a la enseñanza de la historia. Hemos sistematizado la relación entre paradigmas pedagógicos, tipos de escuela y métodos de enseñanza de la historia en el siguiente cuadro. El ritmo cronológico de aparición de los nuevos paradigmas didácticos que refleja el cuadro de la página siguiente indica el momento de su nacimiento y divulgación.

Los nuevos planteamientos actúan de orientación y guía del pensamiento pedagógico, pero no se aplican de manera generalizada e inmediata a la práctica educativa. Un ejemplo de ello lo constituyen los postulados de la Escuela Nueva, que se formularon a finales del siglo XIX y a inicios del XX, y, sin embargo, el paradigma paidocéntrico era minoritario a mediados del siglo XX. En los sistemas educativos de los países europeos, en los que había nacido y crecido la Escuela Nueva, la mayoría de escuelas eran de corte tradicional, estaban centradas en la transmisión verbal de conocimientos, vehiculada por el profesor y guiada por el libro de texto. Mientras, en Estados Unidos, bajo los auspicios del conductismo la obsesión por la eficiencia había distanciado la escuela de los postulados de Dewey y el aprendizaje, o resultado de la educación, se convertía en la única variable referente para estructurar el proceso educativo. De la crítica a este modelo eficientista y de la revisión de los principios de la Escuela Nueva, a veces muy idealistas

PARADIGMAS DE PEDAGOGÍA	TIPO DE ESCUELA	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Paradigma magistrocéntrico o didáctica tradicional	Internado jesuitas (XVII) Escuela autoritaria tradicional (XIX-XX)	Clase magistral centrada en el maestro y en el texto. El alumno repite y memoriza, obedece e imita
Finales del XIX y 1ª mitad del XX Escuela Nueva o paradigma paidocéntrico	Escuela activa Escuela cooperativa y no autoritaria	Actividad educativa centrada en el niño: observación directa, descubrimiento del medio, experimentación
1950-1970 Paradigma neopositivista o modelo sistemo-tecnológico	Escuela autoritaria moderna y tecnificada	Enseñanza por objetivos, programaciones descriptivas, fichas, evaluación resultados, innovaciones técnicas
Paradigma ecológico o humanista	Escuela de renovación pedagógica actual	Métodos interactivos, investigación en el aula, descubrimiento, recepción significativa, acto didáctico compuesto de múltiples variables

y alejados de la realidad social, nacerá un paradigma nuevo, que está aún en proceso de formación, que es el paradigma humanista o ecológico. Este paradigma intenta crear un cuerpo teórico global y se distingue por captar la complejidad del acto educativo entendiéndolo como integrado por múltiples variables.

En la actualidad, enriquecidos y /o matizados por las experiencias prácticas y por la reflexión crítica, coexisten en la escuela los diversos paradigmas didácticos descritos. Al mismo tiempo, se observa la emergencia de este nuevo paradigma, más global, que se construye a partir de la idea de que enseñar es aprender a compartir significados gracias a la interacción y a la investigación en el aula y a métodos de enseñanza diversos que van del descubrimiento a la recepción verbal significativa. Enseñar en un mundo complejo es también un acto complejo.

En Estado Unidos, a partir de la Segunda Guerra Mundial el modelo eficientista, basado en el paradigma neopositivista proceso-producto y en la pedagogía por objetivos, situó en un lugar subsidiario la enseñanza de la historia, y de las ciencias sociales en general, al priorizar las enseñanzas científico-técnicas. Al mismo tiempo, en Europa, la evolución de la Escuela Nueva se proyectó en el Plan Langevin-Walon. A partir de los años sesenta, la tecnificación del proceso de enseñanza innovó la didáctica de la historia con la incorporación de los medios audiovisuales.

Las aportaciones de la pedagogía a la didáctica de la historia nos ayudarán a establecer la relación entre la historiografía y el modelo docente. Podemos agrupar las teorías que han precedido a la Escuela Nueva bajo la denominación de paradigma magistrocéntrico o tradicional, aunque dentro de este amplio periodo aparecieron figuras innovadoras que son precedentes del paradigma paidocéntrico como Rousseau o Pestalozzi. A partir de la Ilustración, los precursores del conocimiento pedagógico contemporáneo sentaron las bases de una pedagogía experimental y activa en la enseñanza de la historia. Sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX que la escuela centrada en el niño no empezó a sustituir, y muy lentamente, a la escuela tradicional. De esta pedagogía nació la Escuela Nueva, de la que destaca en EEUU la figura de Dewey y en Europa un amplio conjunto de pedagogos que fomentaron la observación directa, la inducción, el empirismo y las técnicas de experimentación vinculadas al descubrimiento del medio. Claparède, Ferrière, Decroly, Montessori, Cousinet y Freinet son algunos de los muchos nombres que tendríamos que citar como representativos de esta nueva manera de enseñar historia centrada en las vivencias y en la actividad del niño. Estas aportaciones son las siguientes (G.Tribó, 1992) ¹:

- Los métodos activos y la observación directa: la encuesta, los itinerarios, el contacto directo con el medio,... que ya formula Rousseau pero que elaboran los pedagogos de la Escuela Nueva.
- La experimentación aplicada al descubrimiento del medio, social y natural, gracias a la observación directa, primero se aplica a la escala local pero también se experimenta a escalas territoriales más amplias.
- La captación del tiempo histórico a partir de líneas del tiempo aplicadas a un tema (vestido, hábitat,...) propuestas por Cousinet y Jeffreys.
- La educación en valores, que se enfatizó bajo el impacto moral de las dos guerras mundiales. En 1921 esta reflexión está simbolizada por los 21 puntos de Calais y, después de la Segunda Guerra Mundial por las figuras de Freinet y Walon.
- La enseñanza globalizada de las Ciencias Sociales a partir de un centro de interés, planteada por Decroly, que se adapta muy bien a la enseñanza de la historia en infantil y primaria.
- Actividades de seriación, ordenación y discriminación pensadas por pedagogos de la Escuela Nueva influenciados por las teorías de Piaget.
- Tecnificación y racionalización del proceso de enseñanza de la historia fruto del paradigma neopositivista.
- A partir del nuevo paradigma humanista se enfatiza la interacción, la construcción compartida de conocimiento, la comunicación y la integración del contexto de aula o «clima ecológico» en el proceso de enseñanza de la historia.

¹ Las aportaciones de la pedagogía y de la psicología educativa (punto 2.1.2) son una breve síntesis actualizada de una reflexión más profunda contenida en G. Tribó (1992): *Proyecto docente*, Universidad de Barcelona.

El estatus epistemológico de la psicología como ciencia se perfiló a inicios del siglo XX. La aparente diversidad paradigmática que existía en aquellos años –conductismo, psicoanálisis, Gestalt,...– no ha de encubrir la falta de consenso sobre su definición científica. Algunos psicólogos, como C. Coll (1989), hablan de situación pre-paradigmática al referirse a la psicología de estos años; en cambio, otros creen que se trataba de una situación multiparadigmática.

No es éste el lugar donde estudiar su evolución paradigmática como ciencia, pero, sin ánimo de exhaustividad, resumimos en el cuadro adjunto algunas aportaciones de la Psicología de la Educación. Resaltamos tres paradigmas por la gran influencia que han ejercido en los sistemas educativos de los países avanzados.

Las aportaciones de la teoría de Piaget a la didáctica de la historia se han de buscar en el análisis sistemático de la génesis de las nociones básicas del pensamiento racional y su vinculación con las características de cada estadio operativo. El surgimiento de conceptos como espacio, tiempo, causalidad, azar, relación y la explicación de cómo se pasa de un estadio de desarrollo a otro, han ayudado a su aplicación en didácticas específicas de disciplinas como la historia y han facilitado la posibilidad de secuenciar más adecuadamente los conocimientos escolares.

PARADIGMAS DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN	APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
1ª mitad siglo XX en EEUU Conductismo El aprendizaje es externo Skinner, Gagné	Repetición, memorización Estímulo-respuesta Programación por objetivos y evaluación de los resultados: eficientismo
Mitad siglo XX Psicología evolutiva -más presente en Europa- El desarrollo cognitivo condiciona el aprendizaje Piaget	Programaciones adaptadas a las capacidades cognitivas de los niños Edu. Infantil: ordenaciones atributivas, espaciales y temporales Edu. Primaria: manipulaciones concretas, líneas del tiempo, narraciones, evocaciones descriptivas del pasado Edu. Secundaria: comprensión de la semántica de la historia y práctica del pensamiento hipotético-deductivo
A partir de la década de los setenta Constructivistas La crítica al conductismo y a Piaget lleva a una síntesis integradora entre aprendizaje y desarrollo. Bruner, Vygotski, Ausubel	Se puede programar todo tipo de contenidos de historia a todas las edades, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y situando el nuevo conocimiento en la zona de desarrollo potencial, para que el alumno lo integre en la memoria comprensiva de manera significativa y modifique sus esquemas de conocimiento, atribuyendo significado a lo aprendido y relacionándolo con sus conocimientos previos.

La crítica de los constructivistas a los postulados piagetianos relativiza la universalidad de los estadios evolutivos, al insistir en el componente cultural en la génesis del pensamiento, aspecto estudiado por Vygotski. Por otra parte, investigaciones realizadas dentro del mismo paradigma piagetiano dilatan en el tiempo el paso del pensamiento concreto al formal. Las aportaciones de la psicología del aprendizaje anglosajona han puesto de relieve que la secuenciación de los estadios no es espontánea ni innata y que la psicología del desarrollo necesita de la psicología del aprendizaje para construir una psicología de la educación.

Otra de las críticas que ha recibido la psicología genética es el reduccionismo psicologista en que cayeron sus numerosas aplicaciones: las características evolutivas de los alumnos eran la única variable presente en el momento de determinar los métodos y los contenidos de la enseñanza de la historia. La conciencia de que el proceso educativo es muy complejo y está integrado por múltiples variables, tanto individuales como sociales, nos han convertido en docentes más humildes y realistas. Lo positivo es que hay bastante consenso para superar el dualismo que confrontaba desarrollo y aprendizaje. A partir de ahora ni el desarrollo será una condición previa al aprendizaje ni viceversa. Para la didáctica de la historia y pensando en cómo presentar los contenidos en el aula, actualmente se acepta que un alumno –o un adulto– que domine el pensamiento formal en un área de conocimiento específico, por ejemplo en matemáticas, puede necesitar ayuda en las jerarquías expresivas más sencillas y elementales en otra área de conocimiento, por ejemplo en historia. Haber consolidado el pensamiento formal en un área de conocimiento no implica dominar la capacidad de abstracción en otras. Es comprensible, por tanto, que un premio Nobel de bioquímica necesite la ayuda de un mecánico para arreglar el motor de su coche.

Por otra parte, el objeto de estudio del área de ciencias sociales es más abstracto que el de otras áreas del currículum, por ejemplo las ciencias experimentales. En biología, los conceptos estructurantes son abstracciones directas de la realidad –mamífero–, en cambio en historia muchas veces son relaciones entre abstracciones previas que se han de saber verbalizar –estado–. La naturaleza de muchos conceptos sociales comporta además una implicación valorativa y afectiva, elemento que diferencia los conceptos sociales de los de las otras áreas curriculares. Quizás estas características del conocimiento social expliquen que en esta área el pensamiento hipotético-deductivo tiende a retrasarse y se manifiesta más tarde que en otras áreas del saber escolar.

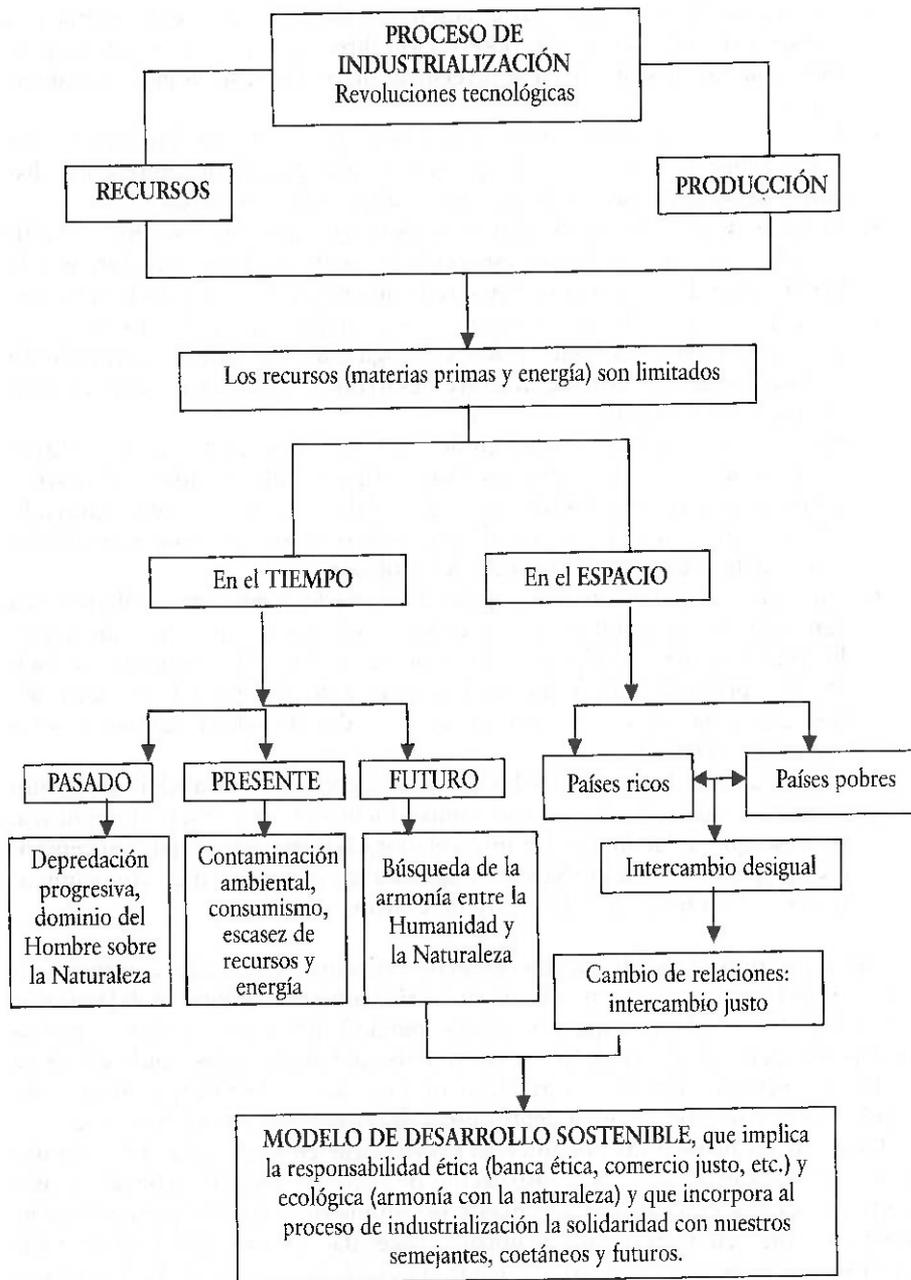
Proponemos una breve síntesis de algunas de las aportaciones que la psicología de la educación, mayoritariamente constructivista, ha hecho a la didáctica de la historia:

- No se puede generalizar respecto a si el aprendizaje en historia y en ciencias sociales ha de proceder de lo general a lo concreto o de lo concreto a lo general, ya que desconocemos si la comprensión de las jerarquías lógicas en historia –la relación de conceptos– implica un desarrollo ordenado de conceptos básicos para llegar al más general (Gagné) o si se puede proceder empezando por el más general o incluso para vincular jerárquicamente al mismo los conceptos subordinados (Ausubel).

- La diversidad de métodos en la enseñanza de la historia (descubrimiento, transmisión verbal o escrita, observación directa, investigación,...) es el camino que mejor se adapta a la diversidad de perfiles psicológicos del alumnado.
- Es importante secuenciar un tema de historia y o del currículum de ciencias sociales de acuerdo con la secuencia lógica de los conceptos-clave disciplinares o interdisciplinares estructurantes (Taba / Benejam).
- El currículum en espiral de Bruner propone que, a un nivel superior de dificultad y con temas diferentes, estos conceptos disciplinares estructurantes de la semántica de la historia se traten reiteradamente en los cursos posteriores.
- Se ha procurar una aproximación de la epistemología de la historia, o lógica disciplinar, a la lógica psicopedagógica de los alumnos, articulando una interrelación permanente entre desarrollo, aprendizaje y conocimientos previos (Ausubel).
- Para que el aprendizaje sea significativo hemos de partir de los conocimientos previos de los alumnos (Ausubel), pero planteando el objetivo a aprender por encima del desarrollo actual del alumno, es decir acudiendo a la zona de desarrollo potencial (Vygotski) o conocimiento que el alumno sólo puede adquirir con la ayuda del profesor.
- Para que el conocimiento sea significativo, es decir para que el alumno sea capaz de otorgar significado a los conceptos históricos que va adquiriendo, lo nuevo no ha de diferir excesivamente de los pre-conceptos (conocimientos previos) y el alumno ha de ser capaz de incorporarlo en su estructura cognitiva a través del aprendizaje subordinado, supraordinado o combinatorio (Ausubel).
- Los organizadores previos (Mayer) ofrecen conceptos de anclaje al alumno para que incorpore los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, proceso que se facilita si el alumno elabora activamente mapas conceptuales de la materia nueva (Novak) y aplica a la construcción de conocimientos la técnica heurística de la Uve de Gowin.

De esta síntesis se desprende que algunas aportaciones de Piaget continúan vivas y son útiles. El cuestionamiento de su teoría ha hecho cambiar la didáctica de la historia. Ahora sabemos que un alumno puede llegar a los 11 años al pensamiento abstracto en una disciplina y, en cambio, no haberlo conseguido en otra a los 14 en función de múltiples variables: contexto sociocultural, aprendizaje, desarrollo, escolarización, conocimientos específicos, tipo de inteligencia, etc.

De todas las propuestas nos interesa profundizar en la de Gowin por su impulso a la investigación y a la construcción de conocimiento a partir de fuentes primarias, ya que entendemos que puede ser un instrumento útil para conseguir el objetivo que defendemos en este libro: la necesidad de aprender a transformar la información en conocimiento. La técnica heurística de la Uve de Gowin se nos ofrece como un camino excepcional para hacer adquirir habilidades cognitivas superiores, que formen a nuestros alumnos en el pensamiento creativo y en la autonomía intelectual, al hacerles relacionar la parte semántica de la disciplina con su sintaxis y plantearles el reto de aprender a construir conocimiento histórico.



Mapa conceptual sobre *La Revolución Industrial* elaborado a partir de los principios del humanismo ecológico (Sanahuja / Tribó, 2000).

2.1.3. Un modelo integrado de didáctica de la historia

La didáctica de la historia ha de incorporar las razones que desde la investigación educativa se esgrimen a favor de la utilización de los recursos y las fuentes del entorno. A finales de los años cincuenta algunos núcleos de docentes europeos intentaron mejorar la didáctica de la historia utilizando la metodología del investigador. Ello estimuló el surgimiento de experiencias didácticas con fuentes de archivo. El elemento común de estas experiencias didácticas era el cultivo de la historia local o regional, fomentado métodos de trabajo participativos y democráticos.

En Francia, la creación de los Servicios Pedagógicos de los archivos departamentales facilitó la realización de trabajos de historia local y, más adelante, bajo el impacto cultural del mayo del 68 se reformó el currículum escolar introduciendo las *activités de l'éveil* orientadas al descubrimiento del entorno y al trabajo de investigación escolar en colaboración con los archivos municipales (J. N. Luc, 1987). En Gran Bretaña se utilizó la metodología del investigador como instrumento para que los alumnos accedieran al conocimiento histórico, planteamiento auspiciado por corrientes historiográficas vinculadas al pensamiento de la izquierda y al cultivo de un nuevo tipo de historia local (P. Gabriel, 1993, p.172). En Italia, los trabajos promovidos por los institutos Gramsci y los institutos de la Resistenza se orientaron en la misma línea (A. Mayayo, 1993, p.185).

En otras reflexiones (G. Tribó, 2001, 2002) hemos expuesto los argumentos que la sociología de la educación aportó a la necesidad de contextualizar el acto educativo en didáctica de la historia, así como las razones a favor de los recursos y fuentes del entorno, y específicamente de las fuentes primarias documentales, que se derivan del pensamiento crítico y del reconceptualismo humanista.

Actualmente, necesitamos la enseñanza verbal significativa para sintetizar a través del conocimiento académico la transmisión de la cultura y la ciencia a las generaciones futuras, proceso imposible de realizar únicamente a través del «descubrimiento» o la «investigación» del alumno. Ahora bien, también es cierto que aquello que el alumno aprende a partir de una investigación tutelada o a partir de la resolución de un problema lo integra de manera más estable y con más profundidad en su memoria comprensiva y, además, le ayuda a adquirir habilidades intelectuales adecuadas para construir conocimiento de manera autónoma. No existe un único método de enseñar historia, una buena didáctica de la historia debe integrar forzosamente varios métodos, que van del aprendizaje verbal significativo al aprendizaje por descubrimiento y a la investigación. .

El aprendizaje por descubrimiento continúa siendo una buena estrategia didáctica para las etapas de infantil y primaria. El aprendizaje verbal, por el dominio previo del lenguaje que exige y su carácter receptivo (para recibir y ordenar conocimientos en la estructura cognitiva son necesarios unos esquemas mentales ricos), parece más adecuado para la didáctica de la historia en secundaria y en la enseñanza universitaria. En síntesis, asumiendo un eclecticismo metodológico integrador, puede darse una complementación de ambos aprendizajes en las diversas etapas educativas.

2.2. LA DOCENCIA FUNDAMENTADA EN LA INVESTIGACIÓN

El profesorado actual ha aprendido la mayor parte de los conocimientos por recepción y nuestros alumnos adquirirán la mayoría de los suyos con métodos expositivos, superadores de la clase magistrocéntrica tradicional, pero fuertemente vinculados a estrategias comunicativas verbales protagonizadas por el profesor, en las que éste actualmente incorpora diálogos, debates y facilita una buena relación profesor-alumno.

Una de las influencias que han hecho cambiar tímidamente el modelo transmisivo dominante proviene de las teorías formuladas por los psicólogos sobre cómo las personas construimos conocimiento, enriquecidas por las aportaciones de la teoría de la inteligencia emocional, por las teorías del procesamiento de la información y por las teorías de la comunicación. Un acto didáctico es un acto comunicativo bidireccional entre profesor y alumno. Pero, a causa de los retos que actualmente tiene planteados la didáctica de la historia —expuestos en el primer capítulo—, conviene fomentar el aprendizaje autónomo ya que, en un futuro inmediato, la llamada sociedad del conocimiento condenará al analfabetismo cultural a todo aquel que no sepa construir conocimiento de manera autónoma.

Todo acto de enseñar historia que tenga éxito, comporta un aprendizaje por parte de los alumnos. Poco importa si el método didáctico utilizado ha sido expositivo o activo, lo relevante es que entre los materiales preparados por el docente o la secuencia instructiva organizada y la estructura mental del alumno se ha construido un puente cognitivo.

Se aprende por recepción y, ciertamente, la mayoría de los conocimientos disciplinares de historia serán construidos por nuestros alumnos gracias a métodos receptivos. Pero, al mismo tiempo, los métodos interactivos, tutelados por el profesor y centrados en el descubrimiento por parte del alumno, que estimulan su autonomía intelectual, nos marcan un camino de futuro. La enseñanza de la historia a través de métodos que utilizan las estrategias y los procedimientos de los historiadores, quizás sólo ocupará unos pocos temas del currículum escolar, pero no por ello se ha de desdeñar. Estas metodologías, en parte heredadas de la Escuela Activa pero también fruto de la necesidad de saberse mover intelectualmente en un mundo complejo, se adaptan al descubrimiento del entorno, y es por ello que nos planteamos la importancia de la historia local en su programación. Pero es que, además, el entorno, el medio próximo, es el ámbito territorial en donde nuestros alumnos aprenden a ser ciudadanos y pueden aplicar, a través de un comportamiento responsable, los valores y las actitudes sociales vividas en la escuela.

Finalmente, la investigación como método de aprendizaje en secundaria o el descubrimiento del entorno en primaria se pueden llevar a la práctica a través de una gran diversidad didáctica: pequeñas investigaciones temáticas o globales, estudios de casos, resolución de problemas, trabajo por proyectos, dramatizaciones, simulaciones,... Y sin olvidar que gracias a las fuentes secundarias y a los libros de texto y con unas buenas pautas por parte del profesor, lo aprendido con profundidad en el entorno puede y debe ser transferido al conocimiento histórico general, porque de historia sólo hay una y es la historia de toda la humanidad.

2.2.1. La correlación entre la semántica y la sintaxis de la historia

Toda ciencia tiene una estructura semántica o contenidos conceptuales y principios que la integran y una estructura sintáctica o métodos y procedimientos que el investigador de una disciplina utiliza para construir la ciencia o sistema de relación de los conceptos y principios entre sí. A. Pérez (1989) cita a M. Bunge para explicitar las correlaciones existentes entre las estructuras semánticas de una disciplina y su estructura sintáctica. Desde la didáctica específica de la historia entendemos que es eficaz enseñar esta correlación a nuestros alumnos, tanto por el carácter verbal y abstracto de buena parte de los conocimientos históricos como por la carga emocional y en valores de muchos conceptos.

Los futuros docentes y los profesores de historia tendríamos también que tener presente otro tipo de correlación en la programación de nuestras intervenciones en el aula: la significatividad lógica del material en relación con la historia y la significatividad psicológica en relación con el perfil de los alumnos y sus conocimientos previos. Ausubel hizo hincapié en estas dos condiciones para lograr que el aprendizaje fuese significativo o, siguiendo a Piaget, para lograr el puente cognitivo entre profesor, historia y alumnos.

La enseñanza tradicional de la historia, fundamentada en la clase magistral y en contenidos disciplinares positivistas, priorizaba la parte más superficial de la estructura semántica de la historia como disciplina: los hechos. La sobrevaloración de los hechos por parte del positivismo comportó un saber histórico escolar protagonizado por los acontecimientos: fechas, nombres de reyes y batallas,... y una mitificación del hecho histórico como verdad absoluta. Pero la estructura semántica de la historia está compuesta también por conceptos y sistemas conceptuales que ordenan la disciplina.

Actualmente, la reflexión pedagógica derivada de las aportaciones de la psicología constructivista ha puesto de relieve la necesidad de tener presente también la estructura sintáctica de la disciplina para lograr más eficacia en su enseñanza. De este modo, los procedimientos han pasado a ser contenidos vertebradores del nuevo currículum escolar. Por otra parte, el pensamiento crítico y el humanismo ecológico han enfatizado la necesidad de trabajar los valores, actitudes y normas, que también se han convertido en contenidos escolares.

La innovación en didáctica de la historia que traslada al aula los métodos y las estrategias de los historiadores y los convierte en mecanismos de enseñanza y de aprendizaje de la historia está ganando terreno día a día. Para enseñar y aprender química o biología el método científico se utiliza casi de manera rutinaria y ha sido ampliamente aceptado, ya sea realizando prácticas de laboratorio o bien a partir de la observación directa del medio natural. En cambio, aún existen núcleos de docentes que se resisten a aplicar este método a la enseñanza de la historia. Se trata de simular el trabajo del historiador en el aula y ayudar a los alumnos a interrogar las fuentes primarias a partir del estudio y la comprensión de las fuentes secundarias.

2.2.2. La Uve de Gowin aplicada a la didáctica de la historia

Novak y Gowin² han aplicado las teorías constructivistas a la mejora de la didáctica de las Ciencias Experimentales y han relativizado algunos de los supuestos constructivistas. Sin despreciar la importancia de los conceptos y las habilidades cognitivas superiores, en que Ausubel insiste mucho, su propuesta ha reconciliado los contenidos conceptuales de las disciplinas con los procedimentales y ha fomentado un acercamiento del metaconocimiento, o estrategias que utiliza el investigador de una ciencia para construir nuevo conocimiento, al metaprendizaje, o proceso didáctico de investigación, pautado por el profesor, que el alumno sigue para construir nuevo conocimiento.

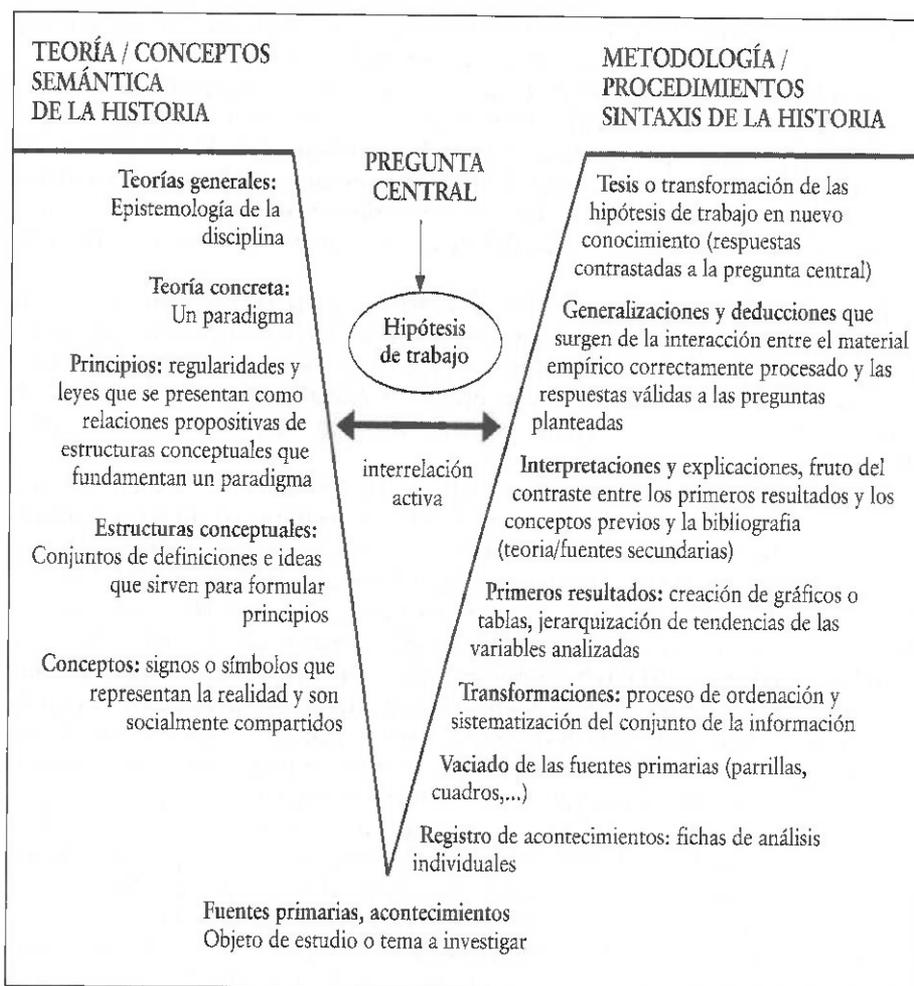
Para ello tomaron como modelo las prácticas de laboratorio que preparaban a sus alumnos. Gowin propuso una Uve en la que se establece un paralelismo entre el proceso de investigación y el proceso de aprendizaje. En la parte izquierda sitúa la estructura teórica y conceptual de la disciplina –la semántica de la historia: principios, conceptos y teorías– y en la derecha la estructura metodológica y procedimental –la sintaxis: relaciones, técnicas, procesos de vaciado e interpretación–. A partir de una pregunta principal, o hipótesis provisional sobre un tema, y gracias al análisis e interpretación de la materia prima de la disciplina, que se sitúa en la base de la Uve, el alumno ha de interrelacionar constantemente la parte derecha con la parte izquierda de la Uve. De esta manera, el alumno, guiado por el profesor, aprende a construir nuevo conocimiento y se inicia como investigador.

En el caso de la historia, para que el proceso de aprendizaje tenga éxito, el profesor ha de saber elegir un tema y los materiales adecuados (hechos, fuentes primarias, objetos, fuentes secundarias, etc.), en función del perfil psicopedagógico de los alumnos y de su conocimiento sobre el tema a investigar. Esta técnica heurística integra creativamente conceptos y procedimientos de la historia, y es útil para promover la metodología innovadora de descubrimiento guiado y de investigación histórica pautada –en el archivo o en el aula–, en la que el profesor va cediendo paulatinamente autonomía intelectual al alumno, hasta que éste consigue aprender de manera autónoma.

Aplicar la propuesta de Gowin para construir conocimiento histórico compartiendo el proceso con los alumnos, exige al docente repensar la planificación del currículum escolar y, sobre todo, saber elegir los temas objeto de investigación y prever de antemano la correlación entre el aspecto semántico y el sintáctico. Ello significa saber transferir didácticamente las estrategias utilizadas por el historiador o método a partir del cual el científico social construye nuevo conocimiento (metaconocimiento) y convertirlas en estrategias didácticas para que el alumno construya el nuevo conocimiento (metaprendizaje).

El perfil del docente de historia capaz de utilizar con eficacia la Uve de Gowin responde a un profesor que además de conocer la disciplina sabe utilizar la meto-

² Para profundizar en las propuestas se pueden consultar J. P. Novak (1982) y J. P. Novak y D. B. Gowin (1988).



Modelo de Uve de Gowin.

dología de la historia como investigador, que tiene recursos y competencias para crear conocimiento y que, además, se ve a sí mismo capaz de compartir estas habilidades con sus alumnos después de proceder a una adaptación o transposición didáctica de las mismas. El profesor, además de controlar qué temas del currículum escolar pueden ser investigados con más facilidad, ha de conocer qué aspectos del tema o temas disponen de fuentes archivísticas suficientes y relevantes para poder plantear la investigación y adaptar el trabajo escolar a la Uve de Gowin. La materia prima, las fuentes primarias, las situará en el vértice de la Uve. En definitiva, antes de la intervención en el aula ha de prever qué fondos de archivos (y

de ellos cuáles fuentes) son los más pertinentes para iniciar la enseñanza-aprendizaje del tema que se propone investigar utilizando la Uve de Gowin.

Cuando llegamos a este momento del proceso aumenta la conciencia de la necesidad de una buena interacción entre los archivos y los centros educativos, que puede ser de un gran apoyo para fomentar el aprendizaje de la historia con fuentes primarias. Para aplicar esta metodología, el profesor ha de localizar la materia prima de la investigación en el archivo más próximo al centro educativo, y en este aspecto el asesoramiento y ayuda del archivero es imprescindible y de un valor inestimable.

Es recomendable que antes de salir del centro educativo el profesor realice con sus alumnos alguna pequeña investigación con el archivo de la escuela o del instituto, o a partir de archivos familiares. Las primeras incursiones en el metaprendizaje histórico con la Uve de Gowin es preferible realizarlas en el archivo escolar o, en su defecto, programar alguna pequeña investigación con fuentes primarias en el aula.

Cuando vamos con el alumnado al archivo, o preparamos un dossier temático de fuentes primarias para investigar en el aula, en seguida nos surgen preguntas cómo: ¿Con qué criterio escoger las fuentes? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuántas utilizar? La técnica de Gowin sirve al profesor para ordenar el material y correlacionar la parte conceptual de la historia con la metodológica. La materia prima que los alumnos han de utilizar o fuentes primarias seleccionadas condiciona la formulación de la pregunta central o hipótesis de trabajo provisional con la que el alumno inicia la investigación. Sin una buena pregunta inicial que ayude a establecer la interrelación entre las dos partes de la Uve no se avanza en la construcción de conocimiento. Por ello, es recomendable que el profesor planifique y experimente previamente la investigación, para poder detectar las incidencias y los problemas con los que los alumnos se encontrarán, desde cuestiones de dificultad del lenguaje como las técnicas a aplicar de vaciado de fuentes hasta los procesos de interpretación. La respuesta a estos interrogantes puede hacer avanzar la reflexión y la investigación en didáctica de la historia. La creación de carpetas didácticas o la selección temática de fuentes relacionadas con el currículum escolar por parte de los archivos serían de una gran ayuda para que los docentes pudieran aplicar esta metodología.

Hay que tener presente que los criterios que usa el investigador o científico social cuándo localiza y escoge las fuentes para realizar una investigación son en apariencia parecidas a las que hace servir un profesor, pero la decisión básica es de naturaleza diferente. El historiador se guía únicamente por la *lógica epistemológica* de su disciplina: ¿El problema a investigar es relevante para la comunidad científica de la historia? ¿Existen investigaciones sobre el mismo tema? ¿He localizado las fuentes más adecuadas para investigar el problema? En caso afirmativo, ¿de qué modo he de vaciar las fuentes para que me den la información necesaria para validar o invalidar mi hipótesis de trabajo? En cambio, cuando el profesor elige un tema y escoge una fuente o un conjunto de fuentes para investigar con sus alumnos está tomando una decisión mucho más compleja. Sin olvidar la *lógica epistemológica* de la historia, su decisión ha de tener presente al mismo tiempo y de manera preferente la *lógica psicopedagógica* o conjunto de variables vinculadas

al proceso educativo (etapa, ciclo o nivel de sus alumnos, adecuación del tema en relación al currículum de historia, conocimientos previos de los alumnos, capacidades intelectuales) y a la potencialidad didáctica de las fuentes (idoneidad socioafectiva, contexto cultural, dificultades de lectura de las fuentes, posible transposición didáctica de las fuentes, traducción y / o adaptación).

En síntesis, es bastante más difícil escoger fuentes primarias con objetivos didácticos y educativos que hacerlo únicamente con la finalidad epistemológica en relación con la propia ciencia. Investigar y profundizar en el conocimiento de estas variables nos facilitará la aplicación de la Uve de Gowin a la didáctica de la historia y nos ayudará a articular una relación positiva entre el mundo de la archivística y la didáctica de la historia, relación que queremos contribuir a mejorar con estas reflexiones.

2.3. EL PERFIL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA A INVESTIGAR

Perdida la ocasión de la LOGSE para implantar una sólida formación inicial del profesorado de secundaria en los aspectos psicopedagógicos y didácticos, y después de la larga agonía del CAP, que aún resiste, nos queda poca ilusión para reflexionar sobre el tema. Recientemente, la declaración de Bolonia ha desencadenado el debate sobre la convergencia europea de titulaciones universitarias, proceso que abre de nuevo la esperanza y crea una nueva oportunidad para diseñar una buena formación inicial del profesorado de secundaria que contribuya a dignificar la profesión docente (G. Tribó, 2001) y a hacer sentir más cómodas con su trabajo a las futuras generaciones de profesores de esta etapa.

Uno de los motores de la pedagogía innovadora de finales del siglo XX ha sido conseguir la autonomía del alumno en la construcción de nuevos conocimientos y será, en el nuevo contexto de la sociedad de la información, uno de los retos del sistema educativo del siglo XXI. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es conseguir que el alumno, a través de la interacción entre los contenidos, el profesor y sus compañeros, consiga construir conocimientos, en definitiva, que el aprendiz aprenda. Aún más, que interiorice lo aprendido en la memoria comprensiva y que ello le ayude a asumir una más elevada autonomía cognitiva hasta que él mismo, sin ayuda del exterior, sea capaz de llevar a la práctica la propuesta de Bruner de «aprender a aprender». ¿Qué paradigma docente necesitamos para alcanzar este objetivo? Intentaremos dibujar el perfil del profesor de historia de secundaria coherente con este objetivo, que converge parcialmente con las reflexiones que se han realizado estos últimos años desde la Unión Europea.

2.3.1. Las necesidades formativas del profesor-investigador

El nuevo contexto social y las necesidades educativas que genera nos plantean la urgencia de repensar la formación inicial del profesorado y delimitar las necesidades formativas del profesor de historia de secundaria. En este esfuerzo tendremos en consideración las aportaciones que, en debates y reuniones internacionales,

les, se han realizado en el seno de la Unión Europea sobre la formación del profesorado y haremos especial mención de los aspectos relacionados con las competencias profesionales básicas con el fin de favorecer la convergencia europea y la homologación y reconocimiento de títulos, que facilite la movilidad del profesorado dentro de la UE.

Finalmente, analizaremos las implicaciones educativas en la formación inicial del profesorado de secundaria de historia y de ciencias sociales y propondremos un modelo de profesor que haya recibido formación en psicopedagogía y en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, a las que, actualmente, hemos de añadir la alfabetización informática.

El profesor debería actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear problemas propios del conocimiento social a sus alumnos para ayudarlos a localizar información, a seleccionarla, a analizarla críticamente, a interpretarla, a procesarla para sintetizar de todo el proceso lo más importante y convertirlo en conocimiento. Debería ser capaz de estimular en sus alumnos las capacidades cognitivas superiores específicas, propias de la construcción de conocimiento social, junto con las habilidades sociales que ayudan a crear cohesión social. Éstos son dos pilares básicos para definir el perfil del profesor de ciencias sociales de secundaria del futuro. En este sentido, durante su formación inicial es positivo que los profesores de ciencias sociales practiquen investigación en su ciencia referente, ya que ésta fundamenta el modelo de profesor como intelectual creativo: si, y sólo si, sabe enseñar a sus alumnos el proceso de transformación de la información en conocimiento los ayudará a conseguir la tan preciada autonomía cognitiva; sin este salto cualitativo no hay avance autónomo en la construcción de conocimiento. En su formación inicial, los profesores han de reflexionar sobre las potencialidades didácticas que comporta transferir el metaconocimiento en metaprendizaje, es decir, han de aprender a aplicar el método del investigador como procedimiento didáctico para compartir la construcción de conocimiento con sus alumnos.

La sociedad de la información nos exige cambiar el modelo docente transmissivo, centrado en la verbalización magistrocéntrica y vinculado a conocimientos estables o paradigmas científicos de larga duración. En ciencias sociales, la rápida transformación del mismo objeto de estudio –la propia sociedad– ha desestabilizado la seguridad que ofrecían las viejas disciplinas. Ello, unido al impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la historia, plantea nuevas necesidades formativas al profesor y nuevos retos educativos.

La principal ventaja es que ante la rápida caducidad del conocimiento –existen pocos saberes que sirvan para toda la vida–, adquieran todos, profesores y alumnos, capacidades intelectuales para construir conocimiento, habilidades sociales y de razonamiento para resolver problemas y actitudes analíticas y críticas ante situaciones nuevas; que aprendan a percibir como positiva la dimensión dinámica de la realidad, adaptándose a los cambios. El profesor y el alumno han de actuar como sujetos activos que cooperan, dentro o fuera del aula, en la construcción de conocimiento. La función del profesor es crear las condiciones para que el alumno aprenda planteándole problemas, sugiriéndole hipótesis, haciéndole notar contra-

dicciones, pero aparentemente dejándolo solo ante la dificultad para que él la resuelva –con el derecho incluido a equivocarse–. El profesor ha de dejar trabajar al alumno del mismo modo que lo hace el tutor de una investigación, que sólo interviene cuando el alumno necesita ayuda para avanzar. Del mismo modo que un patrón de marina no deja al marinero aprendiz solo en medio del Atlántico al mismo tiempo que va cediéndole la gobernabilidad del barco, el profesor-tutor de un proyecto de trabajo o de una investigación, sólo ha de hacer notar su presencia al lado del alumno cuando sea imprescindible y en momentos clave, se trata de que alumno aprenda a gobernar autónomamente el barco de su inteligencia.

El principal inconveniente reside en que la mentalidad dominante continúa siendo la del profesor transmisor y que convertirse en tutor de investigación conlleva una familiaridad con la investigación que la mayoría de los profesores no tienen y, además, exige una planificación de la intervención educativa diferente y nueva. En primer lugar plantea la secuencia didáctica de aprendizaje como un problema a resolver o tema a investigar; a continuación, se ha de localizar la información (Internet, archivos...), seleccionarla en función del perfil de los alumnos, presentarla de manera motivadora para que la analicen e interpreten, pautar los procesos inductivos y deductivos en el diálogo entre fuentes primarias y fuentes secundarias o bibliografía y, finalmente, ayudar a los alumnos a formalizar los resultados de su indagación de manera ordenada y jerarquizada, e ilusionarlos para compartirlas con sus compañeros en una defensa pública.

Estos procesos cognitivos que estimulan el aprendizaje autónomo, sólo consiguen el objetivo de crear nuevo conocimiento después de haberlos practicado muchas veces con la ayuda de un experto: el profesor. Es por ello que el profesor, en su formación inicial, ha de recibir formación relacionada con los procesos de interpretación de la información y su transformación en conocimiento. Nada más adecuado, pues, que formar al futuro profesor en las habilidades del investigador pero pensando en su transposición didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la ayuda instrumental de los recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación que estén a su alcance (J.Vivancos, 2003): bases de datos, Internet, CDs, redes de fondos de archivos, hipertextos, productos multimedia, sin olvidar la bibliografía adecuada para interrogar correctamente a las fuentes.

Así pues, durante la formación inicial, el profesor de historia ha de adquirir destrezas de investigador pero también habilidades sociales, de manera que el docente incorpore en su perfil profesionalizador una gran capacidad de adaptación social, sin que ello menoscabe la capacidad de análisis crítico de los problemas sociales, ni su sentido ético y de compromiso con la comunidad. El Informe de la UNESCO es claro en este sentido: «La educación tiene pues una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario [...] debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial [...] contrapeso necesario a una mundialización percibida sólo en sus aspectos económicos o técnicos» (Delors, 1996, p.53). El profesor de ciencias sociales ha de dinamizar proyectos educativos compartidos con otros agentes sociales, basados en una visión constructiva que infunda ilusión a sus alumnos para seguir formándose y aprendiendo después de la escolarización básica, rompiendo los muros del

aula y avanzando hacia una escuela abierta al mundo en el contexto de una sociedad educadora.

Desde un punto de vista educativo global, el profesor de historia ha de ser intelectualmente ambicioso y creativo, al mismo tiempo que ha de mostrarse responsable socialmente y articular mecanismos de intermediación positiva entre los alumnos y la sociedad. Sintetizamos las competencias profesionales básicas que debería contemplar la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias sociales, y en especial el profesor de historia, aunque obviamente algunas son comunes a toda función docente:

- Adquirir una formación sólida en la ciencia referente: historia, geografía, antropología, sociología, etc.
- Comprender que esta formación científica se ha de actualizar permanentemente a lo largo de la vida profesional, es decir, tiene que mostrar sensibilidad para estar al día en la evolución de los paradigmas científicos de su disciplina y extender esta sensibilidad a la evolución de las ciencias sociales en general.
- Recibir una formación psicopedagógica que le ayude a contextualizar la educación de los adolescentes y lo oriente sobre su perfil psicológico y los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales, así como los métodos de enseñanza de las mismas.
- Conocer el método de investigación de la ciencia básica y aplicarlo, formándose sobre las potencialidades de la transposición didáctica del metaconocimiento convertido en metaprendizaje. Las habilidades intelectuales y sociales desarrolladas investigando facilitarán que ayude a los alumnos a transformar la información en conocimiento y a comprender la complejidad del mundo actual.
- Aprender a aprovechar didácticamente los recursos del entorno: patrimonio, museos, archivos, itinerarios, para incorporarlos a la construcción de conocimientos sociales y realizar investigaciones históricas, favoreciendo de este modo el equilibrio necesario entre la propia identidad –o las diversas identidades sociales simultáneas– y la pertenencia a un mundo globalizado sin fronteras.
- Adquirir habilidades sociales de adaptación a situaciones humanas y científicas cambiantes y diversas.
- Formarse para trabajar en equipo a lo largo de su vida profesional, al mismo tiempo que saber asumir responsabilidades personales.
- Recibir una sólida formación ética, de manera que el desarrollo del currículo de historia no quede limitado a una mirada al pasado y al presente y olvide las responsabilidades en la construcción del futuro.
- Entender y aceptar que todo buen profesor de historia o de un área del currículum es al mismo tiempo un educador y un tutor de sus alumnos.
- Interiorizar y vivenciar los valores que ayudarán a conformar la sociedad del siglo XXI y a consolidar la democracia y la convivencia pacífica: multiculturalismo, solidaridad, libertad, igualdad de género, empatía, tolerancia, respeto a las identidades minoritarias, etc.

- Educar a los alumnos en relaciones de pertenencia múltiples en un contexto de emergencia de nuevas identidades sociales, evitando actitudes cínicas y el relativismo nihilista que no ayudan a construir cohesión social.

2.3.2. Unas preguntas abiertas al futuro

Hemos indicado los requisitos básicos de la formación inicial del profesorado de secundaria en ciencias sociales y propuesto un profesorado formado como investigador para que pueda actuar de tutor de investigación con sus alumnos. Este profesorado de secundaria del futuro ha de mostrar además una apertura intelectual y metodológica hacia el dinamismo del conocimiento social –la sociedad, objeto de estudio, está en transformación constante– acompañada de una sólida formación disciplinar, de conocimientos psicopedagógicos, del dominio de la didáctica específica y de prácticas docentes que integren un buena articulación teoría-práctica.

La formación inicial que defendemos refleja los principios del paradigma ecohumanista que desde un punto de vista filosófico plantea que el medio tiene que analizarse globalmente. Hoy en día han desaparecido las fronteras entre el medio social y el medio natural: los problemas ambientales tienen soluciones sociales y, por ello, hay que tratarlos desde un punto de vista educativo, como una unidad. Ello tiene que reflejarse en la formación inicial del profesorado y en los contenidos de los currícula escolares de primaria y de secundaria. Los esfuerzos que desde el sistema educativo se realizan para convertir el planeta en nuestra casa van en esta dirección. El profesor que interioriza estos principios actúa como agente social crítico, ayudando a analizar los problemas del entorno y a buscar las soluciones. El método que hemos resaltado –formarse como investigador para enseñar a sus alumnos a investigar–, permite el trabajo en equipo, facilita la relación teoría-práctica, la solución de problemas y la toma de decisiones. Acenúa el protagonismo compartido del profesor y los alumnos como miembros de la comunidad al implicarlos en la solución cooperativa de problemas sociales de su entorno. Finalmente, este planteamiento ecohumanista recoge los frutos del retorno a la emotividad responsable o cultivo de la inteligencia emocional que tiene presente al otro, que propugnan el cognitivismo y la pedagogía crítica actual.

A nuestro entender, es incorrecto pensar que la enseñanza tradicional no tenía presente las emociones; lo que sucedía era que sólo tenía presente las propias y, a menudo, de manera exagerada. Así vemos en algunos libros de texto expresiones grotescamente etnocéntricas, como los libros franceses de historia de los niños de Argelia que empezaban con un cínico «nos ancêtres les galois». ¿Qué eran sino las justificaciones de las fronteras internas en el mapa de Europa o de las guerras coloniales que ocupaban tantas páginas en los libros de texto?

Sin ánimo de polemizar planteamos unos interrogantes para avanzar en la reflexión sobre estos temas, que afectan a la formación inicial del profesorado de secundaria y de primaria, y que la comunidad científica de Didáctica de las Ciencias Sociales no ha resuelto:

1. ¿Qué contenidos de geografía e historia tienen que introducirse en la formación inicial de los licenciados –futuros profesores si escogen la opción docente–, en un momento de emergencia de nuevas identidades como la europea? ¿Han de desaparecer las historias nacionales y sustituirlas por una historia de Europa? ¿Se puede garantizar el respeto a las culturas minoritarias dentro de currícula concebidos desde la óptica obsoleta del estado nación decimonónico? ¿Existen elementos comunes entre los diversos países de la Unión Europea para concretar una propuesta curricular europea de Ciencias Sociales? ¿Cómo se proyectan estos interrogantes en los contenidos escolares de secundaria?

Quizás una Historia de Europa común a todos los sistemas educativos europeos resolvería parcialmente algunos de estos interrogantes, mientras debemos educar al alumnado en pertenencias identitarias múltiples y simultáneas y partir del entorno para analizar los problemas sociales y fomentar las habilidades sociales. Las diferentes escalas territoriales (local, regional, nacional, Europa, planeta) se utilizarán como marco de reflexión en todos los ciclos educativos en función del contexto social, del perfil de los alumnos, del tema elegido y de la disponibilidad de materiales didácticos de la comunidad o producción pedagógica de archivos, museos, asociaciones y de todos los agentes culturales presentes en el territorio que integran la comunidad de aprendizaje.

2. Ya que las fronteras geográficas cambian o desaparecen y las identidades sociales se transforman, ¿no sería preferible enseñar ciencias sociales a partir de los conceptos-clave, ordenadores del tiempo y el espacio sociales, que pueden adaptarse a la variación temática que convenga? P. Benejam (1987) ha hecho notar que ningún sistema teórico de elaboración del currículum resuelve todos los problemas ni ofrece soluciones perfectas. En la medida que las Ciencias Sociales están en constante reconstrucción estamos obligados a una revisión permanente de los programas escolares. En 1997, un equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales, dirigido por P. Benejam, propuso un conjunto de conceptos-clave o semántica de las ciencias sociales escolares (identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, continuidad/cambio, diferenciación, conflicto de valores y creencias, interrelación y organización social) que puede servir de referencia.

Un currículum abierto y cíclico que retome en diferentes niveles de complejidad estos conceptos-clave a lo largo de la escolaridad obligatoria, convertidos en unidades didácticas sobre problemas sociales relevantes, sería el camino idóneo para adaptar el currículum de ciencias sociales al dinamismo de nuestra sociedad.

3. ¿Cómo se ha de resolver la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria? ¿Cómo se articularán los tres objetivos básicos de la formación inicial del docente de secundaria y de qué manera se guardará el equilibrio entre la formación profesionalizadora (psicopedagogía y didácticas específicas), la formación personal (desarrollo de capacida-

des y aptitudes docentes) y la formación científico-cultural (grado en una disciplina)?

Con nuestra reflexión queremos contribuir a erradicar comentarios malévolos, como el que dice que los maestros de primaria saben enseñar pero no saben lo que enseñan y que los profesores de secundaria saben lo que enseñan pero no saben enseñar. Estos estereotipos responden a las deficiencias de la actual formación inicial, que es preciso cambiar urgentemente: garantizar una formación cultural básica más sólida para los maestros de primaria y una formación psicopedagógica y didáctica para los profesores de secundaria. Hemos de empezar a denominar profesores a todos los docentes por que el ejercicio de la profesión exige los mismos requisitos sea cual sea la etapa educativa en que se especialice, excepto, quizás, en el aspecto de formación disciplinar en secundaria.

A nuestro entender, este perfil de profesor-investigador de ciencias sociales / historia de secundaria ayudaría a superar el principal reto de la educación del siglo XXI: otorgar a los ciudadanos de los instrumentos necesarios para que autónomamente transformen la información en conocimiento.

CAPÍTULO 3

De la investigación a la docencia

El ritmo vertiginoso de cambios sociales, de conocimientos y de valores que estamos viviendo es una de las consecuencias del proceso de globalización económica mundial. En toda sociedad siempre existen factores dinámicos, pero lo que es nuevo en la nuestra es la intensidad de los cambios, tanto cuantitativamente como cualitativamente. Este ritmo frenético de transformaciones está asociado a la preponderancia de los modelos culturales vinculados a las nuevas tecnologías y a las consecuencias demográficas y económicas del nuevo orden económico mundial. En este nuevo contexto social ¿tiene sentido investigar sobre el medio próximo, sobre la historia local y /o regional en el aula? Contestaremos afirmativamente aportando reflexiones sobre las funciones educativas y las posibilidades didácticas de la investigación sobre el medio próximo y la historia local y /o regional en el currículum obligatorio.

3.1. EL MEDIO Y LA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

El concepto de medio es muy diferente del utilizado hace unas décadas, en el que se entendía que el medio era el entorno próximo. Actualmente, el concepto de medio ha cambiado de contenido a causa del impacto de los mass-media y de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello conviene que precisemos la familia de conceptos que, a menudo, se ha utilizado como sinónimos del medio ¿Qué es el medio? ¿El pueblo, el barrio, la ciudad,...? ¿Estudiamos nuestra realidad próxima, nuestro medio para poder compararlo con realidades lejanas?

Cuando en febrero de 2003 empieza la Guerra de Irak y se vive en una ciudad como Barcelona que sale a la calle masivamente pidiendo la paz, es lógico que en la escuela profesores y alumnos se sientan concernidos y vivan la situación como propia, aunque el escenario de los hechos esté a miles de kilómetros. La interdependencia política y económica de la globalización, que se introduce en nuestros hogares cada día a través de la televisión y de Internet, ha trastocado el concepto de medio: la tierra se nos ha hecho pequeña. Y sin embargo, continuamos viviendo en un barrio de una ciudad o en un pequeño pueblo, ámbitos territoriales que son el escenario de nuestro proceso de socialización.

En las reflexiones que siguen a veces utilizaremos el concepto de medio referido al medio próximo o entorno, otras lo haremos como sinónimo de investigación en historia local. Nos identificamos con el concepto de medio que lo entienden como «ámbito de nuestra experiencia, el contexto en que nuestras actuaciones tienen lugar y significado» (P. Benejam, 1994). Hemos de tener presente, sin embargo, que este ámbito tiene unos límites poco definidos y que la escala de percepción del medio cambiará según el tema estudiado. En el ejemplo de la guerra de Irak, el ámbito de experiencia o medio era muy amplio, pero en otros casos es importante partir del estudio del medio próximo o entorno.

Optamos por un concepto laxo de medio social, que nos gustaría integrado al medio natural para poder trabajar las ciencias sociales desde la óptica global del paradigma ecológico. Mientras trabajamos para llegar a esta meta, plantear algunos temas de ciencias sociales, en primaria y en secundaria, a partir del medio próximo o entorno nos parece de un alto valor formativo y educativo. El objetivo más importante del sistema educativo es la socialización crítica de las futuras generaciones y éste se realiza en el ámbito territorial de proximidad. Es importante incorporar en el proceso educativo el conocimiento del espacio y del tiempo en los que el alumno se socializa, marco territorial específico donde empieza a construir su identidad y su personalidad, sea bajo el concepto de medio próximo o entorno o, simplemente, defendiendo la presencia de historia local y/o regional en el currículum a partir de métodos activos y socioafectivos,

Para aprender a pensar históricamente en el contexto social del siglo XXI, desde la escuela consideramos oportuno introducir investigaciones de historia local. Hemos intentado responder a preguntas como ¿Qué finalidad y qué objetivos ha de asumir la historia en el currículum obligatorio? ¿Qué hemos de enseñar de historia durante la escolarización obligatoria? ¿Tiene sentido cultivar la historia local con finalidades educativas? ¿Qué temas de historia local son los más adecuados para investigar con nuestros alumnos? Si convenimos que el currículum de ciencias sociales tiene el encargo de socializar los aspectos de la personalidad relacionados con el espacio y el tiempo sociales, hemos de asumir que la historia, juntamente con las otras disciplinas sociales, ha de ayudar a los adolescentes a situar su realidad individual en relación con el tiempo de los demás –el tiempo social o colectivo– y en relación al espacio de los demás –la realidad social–, no frente a los otros sino con los otros, de manera constructiva y cooperativa.

Además, la historia debe contribuir a enseñar a pensar y a entender la realidad social a través de la socialización, la transmisión cultural y la producción de conocimiento. Estudiar otros tiempos y otras culturas ayuda a hacer entender a los

alumnos que no estamos solos, que nos necesitamos, que nos ayudamos mutuamente y que, gracias a esta cooperación, nos organizamos y aprendemos a resolver problemas colectivamente: alimentación, sanidad, trabajo, organización política, etc. En el pasado, la humanidad aprendió a hacerlo, lo hace en el presente y debe prever cómo resolverlo en el futuro. Esta interacción pasado-presente-futuro aplicada a diversas escalas (personal, local, nacional, planetaria) y a diversos problemas sociales es el eje básico que permite seleccionar críticamente conocimiento social y convertirlo en saber escolar, desde la educación infantil hasta la educación universitaria.

Nuestros alumnos no son una tabula rasa, llegan con muchas informaciones desordenadas sobre la vida de la humanidad que extraen de la televisión, de películas, de documentales, de tópicos sociales, etc. La escuela debería saber aprovechar este caos, que el currículum de historia debe poner en orden, ayudando a los alumnos a reconstruir y ordenar la memoria de la humanidad, a partir de la memoria del tiempo presente de la propia comunidad. En este sentido, las pequeñas investigaciones de historia local sobre problemas sociales actuales o sobre temas relacionados con la vida cotidiana en sus manifestaciones del entorno, nos aportan excelentes fuentes de información para comprender de forma concreta y vivencial fenómenos más globales de la historia de la humanidad, de la historia universal / mundial.

Esta opción responde a una visión abierta del conocimiento histórico, en constante construcción, y permite experimentar el ejercicio de la libertad humana: el mundo en que vivimos es fruto de las decisiones que tomaron nuestros antepasados y el mundo del futuro está condicionado por las consecuencias de nuestras decisiones y actuaciones.

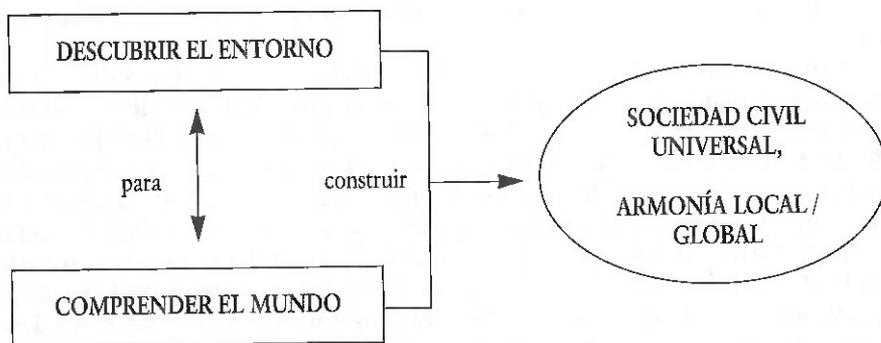
Investigar sobre el medio próximo y estudiarlo puede servir también para acercar a los alumnos a realidades lejanas utilizando métodos comparativos. Cualquier tema social relevante se puede contextualizar mundialmente, pero podemos analizarlo a partir de las manifestaciones del entorno: las grandes migraciones, la guerra, los recursos energéticos, etc. Además de la comparación espacial, los problemas investigados se pueden ordenar en el tiempo, evitando que el peso del pasado sea tan fuerte que dificulte el análisis del tiempo presente o la reflexión ética que comporta la construcción del futuro. En este sentido, la escala territorial de la historia local facilita la comprensión de la complejidad de nuestra sociedad y, desde un punto de vista cívico, promueve el compromiso para mejorarla y actuar críticamente.

No asociamos la presencia de la historia local en el currículum escolar al cultivo de la nostalgia y a la recuperación de un pasado idealizado de la propia comunidad. La reivindicación de la historia local en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, tanto en primaria como en secundaria, sirve para ayudar a ordenar el tiempo social, diacrónico o propiamente histórico, pero también el sincrónico, que puede ser presentista o sociológico, o puede estar vinculado a un período histórico. Durante los primeros años de escolaridad estudiar historia a partir de contenidos de historia local ayuda a crear lazos de identidad y de pertenencia a la comunidad. Actividades como los itinerarios, las salidas, los descubrimientos del entorno educan en el respeto al patrimonio y facilitan el cono-

cimiento de la propia comunidad. Ello predispone a los alumnos para que, a lo largo de su escolaridad, aprendan a construir relaciones de pertenencia más amplias (nación, Unión Europea,...) hasta sentirse al mismo tiempo miembros de la pequeña comunidad y ciudadanos del mundo, como proponía el informe de la UNESCO de 1996.

Este aspecto es especialmente importante en un momento de emergencia de nuevas identidades sociales que deberíamos de saber integrar armónicamente en la vida de nuestros alumnos como futuros ciudadanos. Éste es un buen camino para ofrecer seguridad dentro del cambio, pautas claras dentro de un mundo en perpetua transformación. Se trata de armonizar lo global con lo local para superar de manera creativa uno de los retos que actualmente tiene planteada la didáctica de la historia. Reto que, como ya hemos indicado, es reflejo de una de las transformaciones sociales más intensas producida por la globalización: la generalización de un modelo cultural único subsidiario del mundo anglosajón, y que cuestiona la pervivencia de las culturas minoritarias.

Como ya hemos apuntado, en la sociedad de la información la didáctica de la historia debe plantearse la transformación de la información de la red en conocimiento y, para conseguirlo, debe dotar a los alumnos de estrategias cognitivas que favorezcan la autonomía del aprendizaje. Teniendo en cuenta esta urgencia, la historia local se nos ofrece como un laboratorio en el que el alumno, de manera compartida con el profesor y guiado por él, descubre cómo construir conocimiento histórico, aprende a relacionar variables y a interpretar las informaciones de las fuentes primarias de los archivos del entorno y, finalmente, después de comparar los resultados de la investigación con las reflexiones derivadas de las fuentes secundarias, toma decisiones y llega conclusiones que ha de saber defender públicamente. En definitiva, así aprende a pensar históricamente y a construir conocimiento. Estas habilidades intelectuales y sociales serán muy útiles a nuestros alumnos dentro del nuevo sistema de productividad de la sociedad del conocimiento. El medio próximo se convierte en el laboratorio para investigar sobre historia y sobre conocimiento social. De este modo, descubriendo cómo funciona el entorno los niños y las niñas empiezan a comprender cómo funciona el mundo, como sintetiza el diagrama siguiente.



La escolarización obligatoria, a partir de la construcción de la propia identidad, debe favorecer la pertenencia a identidades abiertas. Ello hará posible compartir diferentes sentimientos de identificación social. Así, desde la didáctica de la historia, preparamos a nuestros alumnos para la sociedad multicultural y multiétnica en la que vivirán. La escuela debe ayudar a construir un mundo en donde la ética esté globalizada, como corresponde a una sociedad con una economía globalizada. Desde el pensamiento crítico, el currículum escolar tendría que favorecer mecanismos de participación social que faciliten la interacción positiva entre las identidades locales-nacionales-globales. De alguna manera entre todos, escuela y sociedad, tendremos que inventarnos la democracia en red a escala planetaria, tal y como ha propuesto M.Castells.

3.2. FUNCIONES EDUCATIVAS Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA LOCAL Y / O REGIONAL

Siguiendo el informe de la UNESCO de 1996, el sistema educativo debe ayudar a resolver la tensión entre lo local y las tendencias mundiales formando a las niñas y los niños como «ciudadano del mundo sin perder las raíces y participando activamente en la vida de la nación y de las comunidades de base», reflexión que, en parte, refleja la sensibilidad y el principio de acción ecohumanista «piensa globalmente y actúa localmente».

Debemos enfocar la diversidad cultural, en la que estamos inmersos, de manera creativa, viviendo la multiculturalidad y el nuevo mestizaje como un enriquecimiento colectivo, al mismo tiempo que convertimos nuestra vieja identidad europea en una construcción compartida con los nuevos europeos. Ni viejos ni nuevos esencialismos historicistas ayudarán a este proceso; se trata de tener una actitud abierta, de diálogo con las otras culturas, sin renunciar a la propia identidad. Todas las identidades colectivas son dinámicas, pero ninguna debe anular a la otra. Y la identidad de recepción puede jugar un papel de acogida positivo como referente de socialización escolar de las futuras generaciones. No se trata de recuperar la propia historia para excluir o estigmatizar al «otro», se trata de recuperar la memoria histórica de la comunidad para que todos, los que vivían en el territorio y los que acaban de llegar, conozcan el tiempo histórico de la sociedad en que viven para poder sentirse ciudadanos de pleno derecho. Éste es el camino que puede hacer posible la construcción de un futuro compartido, pacífico y democrático.

Este mecanismo de socialización e integración de las nuevas generaciones mestizas es una de las razones que hacen aconsejable trabajar temas del entorno próximo durante la escolaridad obligatoria. Hace ya muchos años, Pierre Vilar acuñó la expresión de «Catalunya passadís», y recientemente (2004) la Generalitat de Catalunya ha realizado una exposición con el significativo título de «Catalunya, terra d'acollida», y podríamos generalizar la expresión de «tierra de acogida» a toda España sólo con representarnos la diversidad de culturas y religiones que convivían en el Toledo medieval. Países que se han forjado en el mestizaje y que son producto de muchas aportaciones culturales tendrían que saber integrar en su cu-

rrículum escolar este diálogo entre culturas sin perder su identidad. Obviamente, ha habido períodos de exclusión como la expulsión de los judíos en el siglo xv y la de los moriscos en el siglo xvii. De estos momentos también deberíamos recuperar la memoria: ambas expulsiones supusieron un enorme empobrecimiento cultural y económico para la sociedad española.

El estudio del entorno por parte de los alumnos puede facilitar la vivencia de actitudes como la solidaridad y la tolerancia; es el ámbito donde los niños y niñas de nuestras escuelas han de practicar los valores democráticos. Por ello es recomendable que la escuela ayude a conocer la historia y el territorio en donde las futuras generaciones han de construir su propio tiempo social y su propio espacio social. Estos marcos de referencia son necesarios para que cada niño y cada niña construya su propia identidad, es decir se sitúe en el tiempo y en el espacio social que le ha tocado vivir, sea cual sea su lugar de procedencia. Estos valores formativos de la historia son más potentes si se aplican en un marco de referencia próximo a los alumnos.

Finalmente, queremos recordar que cuatro reconocidos hispanistas Paul Preston, Gabriel Jackson, John Elliot y Henry Kamen ofrecieron una visión muy positiva de la presencia de la historia regional en los currícula de historia de secundaria¹. Estos prestigiosos historiadores restaron validez al Informe de la Real Academia de la Historia, de junio de 2000, cuando indicaba, de manera alarmista, que en las escuelas se enseñaba poca historia de España y que, en algunas zonas –particularmente el País Vasco y Catalunya–, la historia local y regional ocupaba más espacio o había sustituido la historia del estado español. Ya respondimos a este infundio en otra ocasión (G. Tribó, *L'Avenç*, 2001), ahora el objetivo es evocar las palabras de Kamen cuando recuerda a los académicos «Lo que está sucediendo ahora es que se está equilibrando con justicia la historia de algunas regiones que durante mucho tiempo estuvieron marginadas» y de Preston cuando advierte que «hay que tener mucho cuidado en no imponer la visión de Castilla sobre la de Cataluña, País Valenciano, País Vasco y Galicia». Todos valoran positivamente la visión plural de la historia de España y recuerdan que ahora los niños ingleses viven una situación parecida a la española, de manera que además de la historia de Inglaterra «en las escuelas se estudia la historia de Escocia, de Irlanda y la del País de Gales». Jackson ve en el Informe una visión muy castellanista de la historia de España y advierte que es absurdo volver a una visión única de la historia como en la época franquista. Las reflexiones de estos expertos son concluyentes para legitimar, desde otro punto de vista, la necesidad de trabajar algunos temas de historia escolar desde la historia local, comarcal y /o regional, según el tema o la etapa educativa.

¹ Entrevista a P. Preston, G. Jackson, J. Elliot y H. Kamen a raíz de la publicación (junio 2000) del *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, *La Vanguardia*, Barcelona (11-VII-2000)

3.2.1. Historia local y globalización

Según el sociólogo M. Castells² los temas más importantes que ha de abordar el sistema educativo son: socializar a las futuras generaciones, transmitir los valores culturales, formar para el mercado de trabajo, ejercer una cierta selección social y asegurar la producción del conocimiento. Estos grandes temas se plantean en un contexto social articulado en tres procesos nuevos que descansan en las nuevas tecnologías.

El primero es la relación que las nuevas tecnologías establecen entre conocimiento e información, que es el fundamento de la productividad actual. El segundo es que esta relación se establece mediante la red y ello conlleva mucha flexibilidad, enfatiza el individualismo y además está condicionada por el cambio constante de lugar de trabajo. El tercer aspecto es que la globalización crece generando constantemente fenómenos de inestabilidad económica y aumentando la interdependencia a todos los niveles, con lo que se prefiguran las características de las sociedades futuras: multiculturales y multiétnicas.

La interacción entre la visión global de los problemas sociales y sus manifestaciones nacionales y/o locales aumentará en el futuro. M. Castells se pregunta ¿qué consecuencias concretas tendrá todo ello para la vida de las personas? Según él, sólo las personas que tienen más oportunidades o que saben crear oportunidades se adaptarán a los nuevos cambios del mercado de trabajo. Este proceso de transformación social, acentuado por la crisis de la familia y los agentes sociales educadores, implica la construcción de personalidades flexibles para sobrevivir. Por otra parte, el multiculturalismo fomentará la existencia de las culturas que acepten el diálogo como forma de convivencia con las demás.

Estas transformaciones, proyectadas a los cambios que ha de vivir el sistema educativo, comportan unas consecuencias que, a nuestro entender, deberían incidir en la selección de contenidos y en el diseño del currículum escolar.

En primer lugar, el sistema educativo ha de abandonar la transmisión de conocimientos para pasar a dotar a los alumnos de procesos de aprendizaje autónomos. La escuela ha de enseñar a aprender, los docentes deben enseñar a transformar la información, que está en la red, en conocimiento y advertir a los alumnos que su formación será permanente a lo largo de toda la vida. Esta reflexión de M. Castells es una de las que fundamenta nuestra propuesta a favor de un profesor investigador, que enseña a investigar y que convierte el método del historiador y sus procedimientos en contenido escolar. Esta propuesta está lejos del modelo transmisivo del conocimiento histórico factual que los alumnos memorizaban.

En segundo lugar, la escolarización reglada ha de hacer un esfuerzo para democratizar el conocimiento, es decir la escuela, y, en mayor medida y por su misma naturaleza, la escuela pública, ha de reducir las desigualdades sociales, ha de

²La bibliografía de M. Castells es extensa, algunas de las ideas citadas se encuentran en su aportación más divulgada y de mayor impacto social *La era de la información*, 3vol., Alianza Ed., Madrid, 1997-1998, otras son síntesis de una conferencia realizada en Barcelona sobre "Los retos de la educación del siglo XXI" (IMEB, 26-XI-2001)

procurar que todos los alumnos, sea cual fuere su procedencia social, tengan las mismas oportunidades educativas.

Finalmente, en tercer lugar, la escuela debe fomentar una socialización que ayude al cambio. Pero educar comporta construir sobre valores sólidos y el mercado de trabajo exige a la escuela la formación de personalidades flexibles ¿Cómo hacer posibles estas dos realidades aparentemente contradictorias en el mismo proceso educativo? En un futuro inmediato los profesores tendrán que flexibilizar su profesión y construir un modelo docente híbrido presencial-virtual gracias al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. Este modelo híbrido no podrá ofrecer seguridades a partir del conocimiento –en constante cambio y expansión– sino a partir del método de construcción del conocimiento –la investigación– que permite transformar la información en conocimiento y fomentar la práctica de valores, actitudes y normas.

Pero, para formar personalidades flexibles ¿cuáles son los grandes valores éticos que han de servir de pauta o dar seguridad? Los valores éticos universales recogidos en los derechos humanos pueden ser los referentes más claros. No entramos en las críticas que los derechos humanos han recibido por etnocentristas, pero si no se aceptan como referentes tendremos que inventarnos un mínimo común denominador de valores éticos que nos permita construir un marco de convivencia pacífico y justo entre todos los pueblos del planeta. El relativismo cultural total no es un camino educativo, es la puerta abierta al cinismo actitudinal y a la desaparición de la ética. Ante este mundo en cambio permanente, los docentes deben ofrecer seguridades a los alumnos, que emanan de estos valores éticos y del método de aprendizaje. El alumno que aprende a transformar información en conocimiento está madurando una personalidad flexible y creativa que se adaptará a las exigencias de las nuevas tecnologías en su futuro lugar de trabajo. El alumno que actúa con rectitud ética ayudará a construir un mundo más justo y solidario con su comportamiento social. La escuela ha de mostrar las actitudes y valores que trabajan por superar las injusticias y a favor de la paz como modelos de comportamiento a imitar.

Ante ese contexto social y educativo nos preguntamos cómo conseguir el equilibrio entre globalización e identidades locales desde el sistema educativo ¿es posible este equilibrio? La escuela debe ayudar a los ciudadanos del futuro a responder interrogantes tan elementales como ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué sociedad queremos? Responderlos es ofrecer a los alumnos un marco de interrelación social para que se desenvuelvan como futuros ciudadanos con espíritu crítico, que sepan tomar decisiones y sepan manifestar públicamente sus opiniones en el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, desde el currículum de historia, es necesario convertir el método del historiador en un contenido escolar básico y hacerlo con temas de historia local y comarcal, marco territorial en el cual profesores y alumnos se han de comprometer para mejorar el mundo. Investigar el entorno para construir conocimiento histórico es un buen camino para conseguir el buscado equilibrio entre globalización e identidad local (entiéndase local / comarcal, regional o nacional, ello dependerá del tema, del perfil de los alumnos y, también, del dominio de las tecnologías de la información y la comunicación esenciales para la localización y la contextualización de información).

3.2.2. Contenidos históricos escolares y historia local

Hay diversas cuestiones que afectan a los contenidos históricos escolares que conviene puntualizar en relación con la historia local: qué tipo de contenidos son los que más se adaptan a la disciplina (conceptuales, procedimentales o actitudinales) y, dentro de los contenidos conceptuales, qué historia es la más adecuada para investigar a escala local durante la escolaridad obligatoria.

Desde el punto de vista de la educación y la formación global de los alumnos como futuros ciudadanos, lo importante es que, además de integrar estrategias de aprendizaje activas que incorporan los contenidos de procedimientos y de actitudes, valores y normas, el profesor sepa enfatizar los aspectos que vinculan el estudio local con las características del proceso histórico general. De este modo, los alumnos de primaria van madurando para poder trabajar el tiempo histórico en secundaria, concebido ya como una continuidad más abstracta entre pasado-presente y futuro. Didácticamente trabajar a partir de la observación directa o con fuentes primarias del entorno próximo facilita la motivación, ya que la parte emocional de la inteligencia del alumnado se implica en el proceso. Esta actitud es provechosa para educar en el respeto al patrimonio y estimular el interés por conocerlo y valorarlo, es decir a través de trabajos de historia local también educamos actitudes cívicas.

Durante la secundaria postobligatoria, los contenidos son de historia contemporánea, ello facilita la utilización de la historia local en numerosos temas, siempre como profundización o ejemplificación del conocimiento histórico general. Si los trabajos de investigación se complementan con fuentes primarias documentales de los archivos próximos al centro educativo o con la metodología de la historia oral podemos ayudar a los jóvenes a reconstruir el diálogo intergeneracional y a reconciliar la historia con la memoria de la propia comunidad.

Los tres tipos de contenidos se adaptan a los estudios de historia local y a las investigaciones sobre el entorno, la mejor opción es la que los integra todos didácticamente en una misma secuencia instructiva. El profesor ha de programar el contenido disciplinar a partir de qué enseñar o conceptos, pero ha de diseñar al mismo tiempo la metodología de cómo enseñarlo o procedimientos –exposición verbal, proceso de investigación, simulación,...– y prever qué actitudes y valores quiere favorecer.

Exponemos un ejemplo de integración de los tres tipos de contenidos en un caso de investigación de historia local, gracias a la programación de una unidad didáctica sobre la brujería durante el siglo XVII elaborada por el equipo de profesores de historia del I.E.S. de Caldes de Montbui, municipio cercano a Barcelona³.

³ Experiencia expuesta por el profesor Vicens Torrents en el debate que siguió a una conferencia sobre *Archivos y materiales didácticos*, organizada por el Centro de Recursos Pedagógicos de Mollet, 1996.

La última bruja de Caldes de Montbui

Los profesores de historia del Instituto de Caldes de Montbui programaron un crédito variable –unidad didáctica en el territorio MEC– sobre el siglo XVII, pero los alumnos no se matriculaban y estuvieron a punto de no realizarlo. Un erudito local les descubrió que, durante el siglo XVII, en el municipio se había juzgado y quemado públicamente a una mujer acusada de brujería. A través de visitas al erudito y consultas al archivero local, localizaron unas fuentes primarias y una información complementaria de fuentes secundarias que situaba debajo de un árbol varias veces centenario, cercano al instituto, el sitio donde había ardido la pira de la última bruja del pueblo. Buscaron información sobre la brujería en la comarca y en varios países de Europa, sobre la represión religiosa en España durante los años de la Contrarreforma, y sobre la profunda crisis demográfica del siglo XVII y la lenta recuperación económica iniciada a finales del siglo. Cambiaron el título del crédito que en lugar de llamarse El siglo XVII pasó a denominarse La última bruja de Caldes de Montbui. Programaron visitas al archivo, entrevistas al erudito, elaboraron un dossier con toda la documentación y pautaron orientaciones para que los alumnos procesaran correctamente la información de las fuentes primarias –seleccionadas por los profesores con ayuda del archivero–, y la contrastaran con la información de las fuentes secundarias y del libro de texto, e integraron todo el proceso de trabajo en la secuencia instructiva de una unidad didáctica de ciencias sociales del segundo ciclo de la ESO. En los cursos siguientes, el número de alumnos que se matricularon a la unidad didáctica resultó excesivo. El equipo de profesores pensaba en un grupo pequeño de 20 alumnos y siempre eran muchos más los que querían realizarla.

En este ejemplo podemos observar un modelo de interacción entre inteligencia emocional y motivación para el aprendizaje de una fuerza tremenda. Además, podemos comprobar como en la práctica educativa es muy difícil disociar los tres tipos de contenidos y, aunque, por parte del profesor los contenidos conceptuales jueguen el papel inicial de impulsores, sin la presencia de elementos emocionales motivadores difícilmente se hubieran activado los mecanismos necesarios de carácter actitudinal y procedimental que hicieron posible la comprensión conceptual del problema y la construcción de nuevo conocimiento.

Los alumnos de secundaria que investigaban sobre el caso de la brujería en su pueblo se sentían impactados por la proximidad en el espacio de los hechos investigados y pasaban, entre asustados y respetuosos, debajo del árbol que presencié la quema de la bruja. Esta unidad didáctica les abrió la mente a la com-

prensión de los graves problemas del siglo XVII europeo: desde las consecuencias de la crisis demográfica y sus secuelas económicas, hasta las graves persecuciones religiosas que convirtieron el siglo XVII en un siglo mortífero y cruel, sólo superado por el horror de las dos guerras mundiales del XX. Y comprendieron una persecución cultural y de género habitualmente silenciada: a partir del hecho concreto de su pueblo descubrieron que en Europa Central, particularmente en Alemania, murieron miles de mujeres acusadas de brujería cuando en realidad se trataba de mujeres que tenían conocimientos de medicina popular y los aplicaban a sus semejantes. Descubrieron también horrorizados la persecución religiosa a los protestantes en la España de la Contrarreforma. Con el cambio de nombre, el éxito del crédito variable fue contundente y, gracias a él, uno de los períodos de la historia de Europa más difíciles de trabajar en el aula se convirtió en una aventura compartida entre los profesores y los alumnos: la comprensión de la complejidad cultural, bélica, religiosa y socioeconómica del siglo XVII.

La reflexión entorno a qué tipo de historia es la más adecuada para investigar a escala local durante la escolaridad obligatoria nos plantea la necesaria vinculación entre la epistemología del conocimiento histórico y su evolución paradigmática. En otros apartados ya hemos tratado este tema, somos partidarios de una historia escolar deudora de la Escuela de los Annales y del paradigma ecohumanista. Que parta de un concepto o de una proposición clara o qué enseñar como guía, pero que en primaria inicie la secuencia instructiva a partir de una problema real de la vida cotidiana, de una necesidad compartida por todos: vivienda, comida, vestido, y en secundaria con cuestiones de economía, de organización de la convivencia colectiva, de cultura o de demografía. Otra posibilidad es buscar manifestaciones próximas de problemas generales del conocimiento histórico, como en el ejemplo que acabamos de exponer de Caldes de Montbui.

La renovación epistemológica de la ciencia histórica ha hecho emerger nuevos sujetos históricos hasta hace poco inexistentes o silenciados: mujeres, obreros, sindicatos, vida asociativa popular, historia de la infancia, pobres,..., a los que es necesario atribuir protagonismo, lo que aún no sucede en la mayoría de los libros de texto. Y la renovación metodológica que ha seguido a la nueva epistemología de la ciencia histórica ha legitimado nuevas fuentes primarias que tienen un gran potencial didáctico: los objetos, la arqueología, las fuentes orales y, por supuesto, las fuentes documentales escritas, que se han de seleccionar detenidamente en función de sus contenidos y de su capacidad motivadora para el aprendizaje.

Se trata de partir de la historia de la gente sencilla que engloba todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas anónimas, o historia total. Bajar de la alcoba del príncipe a la casa del obrero, salir del castillo y entrar en las fábricas, recuperar la memoria de los vencidos y de los ausentes, y tener presente que en el futuro habremos de trabajar cooperativamente, profesores y alumnos, a partir de la red. Por todo ello, es necesario que la interacción entre el proceso educativo y las posibilidades formativas que ofrecen los documentos de archivo mejore progresivamente y, es de desear, que pronto los archivos puedan ofrecer a los docentes materiales didácticos pensados con estos objetivos.

3.2.3. La transferencia del conocimiento: de la historia local a la historia general

En una investigación escolar, la elección del tema y de las fuentes primarias determina, en buena parte, la posibilidad de transferencia de los resultados a la historia general. Hemos comentado en otro apartado que es muy diferente escoger fuentes primarias para una investigación histórica, que escogerlas para preparar una investigación escolar con alumnos. Aunque se trate de decisiones aparentemente iguales: escoger fuentes, la naturaleza de las mismas las hace radicalmente diferentes. En el primer caso se trata de un proceso vinculado únicamente a la lógica de la disciplina y al estado concreto de la investigación sobre el tema objeto de estudio, es decir el investigador legitima su proceso de trabajo ante su comunidad científica. En cambio, en el segundo caso, el docente debe sumar a la lógica disciplinar, que nunca debe olvidar, la lógica psicopedagógica, es decir ha de escoger también las fuentes en función del nivel de conocimientos que tengan sus alumnos, de su perfil psicológico, de su opción metodológica, de la función educativa que otorgue a las fuentes o fuente, en definitiva, de la adecuación e idoneidad de las fuentes al proceso educativo.⁴ El profesor, por tanto, legitima sus decisiones ante la comunidad educativa, en la que entran más variables y más complejas que las que contempla la comunidad científica de los historiadores. Obviamente, el contexto socioeducativo y las lógicas disciplinares de la psicología educativa y de la pedagogía también han de estar presentes en la decisión del profesor, por ello le resulta más difícil el proceso de elección.

Otra dificultad añadida al trabajo del docente es que la mayoría de profesores de historia son divulgadores de la disciplina, pero sólo una minoría han hecho investigación histórica y conocen el mundo de los archivos. En buena parte de los docentes de secundaria ello produce un cierto retraimiento, que mal disimula una actitud de inseguridad, ante la posibilidad de tutelar trabajos de investigación de segundo de bachillerato o bien planificar investigaciones con los alumnos de otros niveles. Esta situación actúa de freno ante iniciativas didácticas de investigación de historia local. Así pues, en la formación inicial como profesores de secundaria o durante la necesaria formación profesional continuada, los docentes deberían adquirir destrezas de investigador e investigar en historia, aunque sólo sea con el objetivo de saber hacer una buena transposición didáctica en aula de la metodología del investigador.

Algunos autores defienden que la presencia de la historia local en currículum facilita la introducción de los contenidos procedimentales y actitudinales. Sólo por este motivo ya sería interesante introducir algunos temas del currículum a partir de las investigaciones en el medio local.

Al iniciar una investigación de historia local con alumnos de primaria o de secundaria, hemos de escoger un tema que sea relevante en el currículum escolar. Así será más fácil transferir los conocimientos construidos con nuestros alumnos al conocimiento histórico general. Un tema como la Revolución Industrial, que

⁴ Se profundiza sobre estas variables en el capítulo 7.

se plantea en Educación Primaria pero que de manera cíclica se retoma en Educación Secundaria, puede ser un buen ejemplo de lo que queremos comunicar. Los cambios, las continuidades, las causas: generales y específicas, remotas o inmediatas, que explican el proceso histórico que hizo posible la Revolución Industrial pueden ser investigadas en un marco territorial próximo al centro educativo y utilizar para ello diversas estrategias didácticas como la observación directa de las instalaciones de una vieja fábrica de río, la investigación con fuentes primarias de archivo sobre la historia de la fábrica y la realización de entrevistas a trabajadores. El procesamiento de la información y su posterior interpretación, presentada como resultado de la investigación, han de ser contrastados con la información que el libro de texto ofrece sobre la Revolución Industrial o con una selección de la abundante bibliografía sobre el tema. Escoger un tema tan relevante de la historia universal e investigarlo en el ámbito local, facilita la transferencia del conocimiento local al general y viceversa, tal y como muestra el cuadro siguiente:



Las dificultades de transferencia a la historia general se minimizan con pequeñas investigaciones sobre temas que cuentan con abundante investigación y bibliografía, pero, sobre todo, que tienen una presencia importante en el currículum. Siempre se puede plantear la duda de si de algunos casos concretos y de inducciones simples podemos llegar a generalizaciones, pero en temas tan estudiados en el saber escolar el proceso de transferencia es fácil de controlar.

En el ejemplo propuesto, favorece el proceso de transferencia a la historia general el hecho de ser un tema que se puede enfocar a partir de «las necesidades cotidianas de la gente».⁵ La Revolución Industrial puede ser analizada a partir de la transformación en las formas de trabajo o de cambios en el comportamiento demográfico, aspectos que afectan a la vida de las personas. No es una historia del estado o de las instituciones políticas, temas en los cuales ésta facilidad de transferencia local-general es más difícil.

⁵ J. Fontana , entrevista a *El País*, 2 de julio de 2000.

Otro elemento positivo es que al tratarse de un tema clásico del currículum y que los profesores dominan, el docente se siente más seguro al iniciar un proceso de investigación con fuentes primarias y, además de su seguridad personal, cuenta con la cobertura del propio libro de texto y con un buen conjunto de fuentes secundarias. Cuando no existen fuentes secundarias sobre el tema y, por lo tanto, no hay posibilidad de diálogo entre fuentes primarias y fuentes secundarias, el profesor o se deja asesorar de expertos externos (historiadores, eruditos, archiveros,...) o bien es más sensato no iniciar un proyecto de investigación de historia local. Más adelante, al plantear el necesario diálogo entre fuentes primarias y fuentes secundarias en este tipo de proyectos de investigación, retomaremos la reflexión.

3.2.4. Modelo docente e investigaciones en historia local y/o regional

En educación primaria, hasta hace pocos años, el currículum escolar de Ciencias Sociales y, por lo tanto de historia, se limitaba al estudio del medio donde vivía el alumno. Ésta es, sin embargo, una verdad a medias porque sólo fue cierta en los casos de escuelas de renovación pedagógica de influencia piagetiana, que eran una minoría en el contexto catalán y español. En la mayoría de escuelas, los niños y niñas aprendían la larga lista de reyes godos y otros mitos fundacionales de la patria. Algunos más afortunados vivieron la aventura de descubrir su propio entorno o medio próximo, pero fueron una minoría.

En secundaria, antes de la Reforma Educativa de 1992, los programas de historia prescritos y cerrados por la Administración educativa respondían a una visión enciclopedista y diacrónica de la historia de España y universal, que no dejaban espacio para estudiar la historia del medio próximo o la historia local, comarcal o regional. Ello no obsta para que en algunos centros de secundaria se realizasen interesantes experiencias didácticas a partir del medio, pero fueron casos excepcionales.

Las razones para defender esta opción las encontramos en el pensamiento crítico y en las metodologías socioafectivas, pero también en la necesidad urgente de que la escuela eduque en métodos de aprendizaje autónomos y, por lo tanto, en utilizar los métodos que enseñen al alumno, pensando en su futuro, a transformar la información en conocimiento, lo que nos lleva a defender los argumentos a favor de un nuevo paradigma docente basado en la investigación.

Hoy llamamos pensamiento crítico a una corriente pedagógica que, en algunos aspectos, es continuadora de la tradición innovadora de la Escuela Nueva. Este pensamiento crítico está en desacuerdo con el determinismo que conllevó la influencia de los pedagogos seguidores de Piaget en el estudio del medio. En un buen número de escuelas de renovación pedagógica, de los años setenta y ochenta, la influencia de Piaget condujo a una secuenciación en círculos concéntricos del entorno en el currículum escolar a partir de los estadios evolutivos de desarrollo: familia, calle, pueblo, comarca, región. El medio se entendía como el estudio del entorno que ayudaba a niños y niñas a superar su egocentrismo infantil. La acumulación de experiencias y la observación directa facilitaba gracias a la inducción el paso a la generalización del conocimiento.

El pensamiento crítico y los constructivistas han ayudado a superar esta visión piagetiana de la programación escolar del medio. Sin embargo, desde el pensamiento crítico existen otros argumentos que continúan valorando positivamente el medio y sus potencialidades educativas, que integran los cambios en la percepción del medio que comporta la sociedad del conocimiento. Uno de ellos incorpora la dimensión emocional del conocimiento, que desde la metodología socio-afectiva promueve que aquello que el alumno trabaje en el aula sea próximo a su realidad, para aprovechar su identificación emocional y favorecer la motivación para aprender. Desde la pedagogía crítica, el alumno debe desarrollar aptitudes de socialización y ha de aprender a tomar decisiones y a aplicar lo aprendido a la realidad social, ¿qué mejor escenario para ello que el propio pueblo o ciudad? Es en su entorno donde puede y debe practicar estas actitudes, ello propicia el conocimiento del medio próximo o ámbito local.

En la década de los ochenta, las críticas más reflexivas y sólidas al estudio del medio, que podríamos asimilar a los trabajos escolares realizados con historia local, surgieron de las filas de los teóricos de la Geografía Radical que argumentaban que los problemas esenciales de nuestro mundo se manifestaban a escala mundial. Es cierto que, en algunas ocasiones, el excesivo localismo y el énfasis en los procedimientos propios de los estudios del entorno no facilitaban la transferencia al conocimiento general. También es cierto, como hemos indicado anteriormente, que las aplicaciones mecanicistas de la teoría de Piaget propiciaron el determinismo en la introducción de las escalas territoriales para construir conocimiento social. Hoy en día, hemos de ponderar cualitativamente el cambio en la percepción del medio a causa del impacto de la televisión y de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, actualmente es frecuente que, a veces, cuando hablamos de medio no nos referimos al medio inmediato.

La actual sociología de la educación defiende que trabajar los contenidos de historia y ciencias sociales a partir del medio ayuda a los alumnos a comprender la sociedad en la que viven y así aprenden a aplicar el pensamiento crítico, para poder actuar más adelante de manera responsable como ciudadanos. En principio, aprender y vivenciar valores sociales a partir del medio próximo o entorno facilita la superación de una de las actuales paradojas del sistema educativo: la disociación entre comportamiento social y valores sociales trabajados en el aula. No garantiza su superación, pero nos atrevemos a afirmar que predispone a ello, porque los niños y las niñas sólo pueden construir un valor social si va unido a su vivencia y si, además, pueden aplicarlo a la convivencia en la propia comunidad su interiorización no es superficial y efímera. Los ejemplos de las escuelas de los barrios de Sants y de la Zona Franca, de Barcelona, que hemos expuesto en otro apartado refuerzan este argumento.

Pero las funciones educativas y formativas así como las posibilidades didácticas de la presencia del medio y de la historia local son diversas. Educan el respeto al entorno y al patrimonio y, a menudo, integran en un mismo trabajo de investigación cuestiones relativas al medio físico (o conocimientos del medio natural y geografía) y al medio social (o procesos de transformación histórica), de manera que el resultado da una visión global enriquecedora de la ocupación del territorio, de los recursos y de los problemas económicos actuales.

A la luz del nuevo paradigma del humanismo ecológico, se han revitalizado este conjunto de argumentos formativos presentes en los estudios del medio en las investigaciones escolares de historia local. En secundaria, por tradición académica y de cultura profesional, por pragmatismo y por las facilidades analíticas continuamos diseñando el currículum de ciencias sociales a partir de las propias disciplinas y no de una visión global del medio. Es urgente que pensemos en un futuro inmediato en la integración curricular de los problemas del medio natural con el medio social, y viceversa, que los problemas sociales sean evaluados siempre a partir del impacto en el medio natural y, que esta nueva concepción del medio impregne todo el currículum, tanto el de primaria como el de secundaria.

La escuela del siglo XXI deberá abordar los problemas del medio entendido como una globalidad que integre lo natural y lo social, porque actualmente ¿dónde está la frontera entre lo natural y lo social? ¿Existe una realidad natural al margen de lo social, al margen de la acción antrópica? En realidad, las fronteras entre los problemas sociales y los problemas naturales son inexistentes o, en el mejor de los casos, artificiales. No tiene sentido que hoy en día en los libros de texto de historia se explique la Revolución Industrial sin incorporar una reflexión crítica sobre la explotación de los recursos naturales y sin explicar los problemas energéticos derivados de una visión depredadora hacia la naturaleza que ha generado nuestro modelo de desarrollo industrial (D. Sanahuja y G. Tribó, 2000). Los problemas del medio, sean del tipo que sean, natural o social, sólo tienen una solución social, en un cambio de relación de la Humanidad con la Naturaleza. En lugar de destrucción, los hombres y las mujeres de hoy hemos de construir una relación armónica con la Naturaleza, para preservar el Planeta como una casa confortable donde puedan vivir las generaciones futuras, y ello implica repensar todo el currículum escolar, no únicamente el de historia o el de ciencias sociales.

Pero, repensar el conocimiento escolar globalmente es una tarea que sobrepasa los objetivos de este libro. Sin embargo, hay una variable, que a pesar de que la tratamos genéricamente en el apartado referido al nuevo paradigma docente merece una reflexión específica: ¿qué características debería tener un profesor de historia que incorpora investigaciones de historia local?

Antes de contestar este interrogante queremos hacer una advertencia: investigar en historia local no es garantía de educar en valores críticos, ni de transferir lo construido en el medio próximo al conocimiento general. Se puede hacer historia local a partir del paradigma positivista y con temas de historia política tradicional difícil de transferir a la historia general, temas que profundizan las diferencias. Se puede, por lo tanto, caer en localismos ridículos de los cuales es muy difícil extraer valores educativos, a no ser la pura erudición. Estas situaciones se han de evitar y por ello proponemos elegir temas referidos a problemas de la vida cotidiana que todas las personas y todos los pueblos han de resolver: trabajo, casa, economía, transportes,... Estos temas unen a los pueblos, no los separan.

Desde el paradigma crítico se entiende que el profesor que opta por la presencia de la historia local es consciente del valor educativo del medio próximo como marco de vivencia de los valores sociales y como estrategia creadora de cohesión social. El profesor que opte por trabajar algunos temas del currículum a partir de investigaciones de historia local, ha de dominar el método y las técnicas del in-

investigador y ser consciente que investigar en el ámbito local y el entorno próximo con los alumnos es un buen camino para acercar a los alumnos al método histórico y para enseñarles a pensar históricamente.

En síntesis, podemos observar tres situaciones de trabajo con fuentes primarias documentales. A veces, la inclusión de una fuente primaria del entorno sirve para que el profesor ilustre con un ejemplo local un proceso histórico general. Esta es una buena opción para motivar y lograr una comunicación empática con los alumnos. A veces, con buena intención se hacen estudios locales muy ambiciosos, en los que se analizan casi todas las variables posibles de la historia local; pero, los resultados de estas investigaciones, aunque sean muy satisfactorias para profesores y alumnos, tienen la dificultad que al ser muy específicos, son de difícil transferencia a la historia general. A veces, el profesor escoge un tema para investigar con profundidad en el ámbito local y que al mismo tiempo es un tema muy relevante del currículum escolar. En este último caso, independientemente de si la investigación es sincrónica o diacrónica, sus resultados serán fácilmente contrastables y / o transferibles a la historia general. Cuando esto sucede nos encontramos ante una situación educativa óptima.

3.3. DOCENCIA, FUENTES Y DOCUMENTOS

Podemos considerar fuente cualquier vestigio material, documental, oral, patrimonial que nos dé información sobre el pasado. Ésta es la visión de la fuente que utiliza J. N. Luc en su libro (1987) y es la que la mayoría de docentes hacen suya al programar trabajos de campo o de descubrimiento del entorno. Una primera constatación es que el concepto de fuente es mucho más amplio que el de documento o fuente escrita, tipología de fuente a la que limitaremos nuestro análisis y que hace referencia a los documentos conservados en los archivos o fuentes archivísticas.

3.3.1. Tipos de fuentes: primarias y secundarias

Antes de centrarnos en la clasificación de las fuentes archivísticas, conviene que profundicemos un poco más en el concepto de fuente. ¿Qué es una fuente? Un vestigio, un testimonio humano, cultural o material, individual o colectivo, una huella del pasado en el presente que nos permite reconstruir el pasado histórico y nos ayuda a entender un aspecto de nuestro presente. Consideramos fuentes estos restos del pasado porque nos dan información, sin embargo, ésta no nos llega de una manera espontánea y directa, para obtenerla hemos de saber interrogar a las fuentes.

Un objeto de la vida cotidiana, una pieza de un museo, un pergamino del siglo XI, una fotografía, una entrevista gravada,... sólo se convertirán en fuentes útiles para construir conocimiento histórico o social si les formulamos las preguntas adecuadas y sabemos ordenar y descodificar la información que nos ofrecen. En este proceso de interpretación de la información entran en juego las dos tipologías

básicas de fuentes, que es la primera clasificación que hemos de tener presente y las divide en: fuentes primarias y fuentes secundarias.

Las fuentes primarias son las producidas coetáneamente a la sociedad o tema estudiado y pueden ser muy diversas.

Las fuentes secundarias son las producidas por la comunidad científica con el objetivo de contextualizar correctamente e interpretar las fuentes primarias. Son, por lo tanto, creaciones científicas posteriores a los hechos o situaciones estudiadas, que a lo largo de los siglos han producido una ingente cantidad de erudición y bibliografía.

El secreto de una buena investigación es saber localizar y escoger tanto las fuentes primarias adecuadas para trabajar un tema, como las fuentes secundarias pertinentes para interpretar correctamente la información de las fuentes primarias. Es decir, se trata de establecer mecanismos de interacción creativa e inteligente entre ambas. La tarea no siempre es fácil y ello, entre otros, por tres motivos:

1. *A veces es difícil establecer la frontera entre fuente primaria y fuente secundaria.* En las aulas de secundaria se ha utilizado la canción de *Els Segadors* como fuente primaria para entender la conflictiva relación socio-política de Catalunya con España durante las primeras décadas del siglo XVII. Es cierto que la letra es, en parte, coetánea y que recoge la narración de sucesos de 1640 que desencadenaron una guerra interna. Pero esta guerra se convirtió en escenario local y en epílogo de una guerra europea que ya estaba activada. Actualmente existen 25 versiones de la canción. ¿Cuál se acerca más a lo que realmente sucedió? ¿Cuál es la versión que tiene más categoría de fuente primaria? Según que versión utilicemos ¿no estaremos utilizando en realidad una fuente secundaria? Otro ejemplo parecido son los escritos de historiadores romanos o griegos, que narran acontecimientos que ellos no vivieron, a veces con distancias temporales de siglos, y que nuestras comunidades científicas las utilizan como fuentes primarias, cuando en realidad incorporan un componente de interpretación o de fuente secundaria ineludible. El caso de la *Chanson de Roland* que narra acontecimientos épicos del siglo IX y fue escrita el siglo XIII es otro ejemplo de ello.
2. La accesibilidad a la información y la digitalización de fondos archivísticos nos exige hoy en día un mayor rigor en el proceso de localización de fuentes primarias, pero también en la elección de las fuentes secundarias. La sobredosis informativa de nuestra sociedad otorga al profesor, antes de empezar un proceso de investigación con los alumnos, la responsabilidad de guiar la elección del conjunto de fuentes de los dos tipos. Un exceso, un déficit o una inadecuación de las fuentes, tanto primarias como secundarias, puede malbaratar muchas horas de trabajo del profesor y de los alumnos, con la consiguiente frustración por parte de ambos.
3. En temas inéditos, de los que *no hay investigaciones previas*, si localizamos fuentes primarias interesantes hemos de ser conscientes que *no existen fuentes secundarias* que nos ayuden a interpretar la información de las fuentes primarias. Cuando la bibliografía de consulta está demasiado lejos

del tema investigado, ello, que no es problema para un científico social acostumbrado a la investigación pura y al trabajo creativo, puede convertirse en una dificultad si lo que queremos es investigar con alumnos, ya que las pautas de interpretación de las fuentes primarias y la comparación y/o contrastación de los resultados no disponen de referentes previos, lo que puede generar inseguridad en un proceso de investigación con aprendices. Evidentemente, la situación contraria no se puede dar: que exista bibliografía y no existan fuentes primarias, a no ser que alguien confunda un libro de teoría de la historia o de leyendas históricas con conocimiento histórico.

Algunas clasificaciones identifican las fuentes primarias con fuentes directas o que no han sufrido manipulación y, por contraste, las fuentes secundarias o indirectas son la que han sufrido manipulación. Esta definición, aunque elimina la dificultad de la frontera entre las fuentes primarias y secundarias, genera más problemas y es menos clara que la anterior. Es ingenuo pensar que una fuente primaria, por el hecho de serlo, no haya sufrido manipulación, cualquier fuente, incluidas las fuentes primarias materiales que no son directamente intencionales, tienen que ser analizadas críticamente y el investigador tiene que valorar su grado de fiabilidad antes de empezar el proceso de extraer la información.

3.3.2. Clasificación de las fuentes primarias

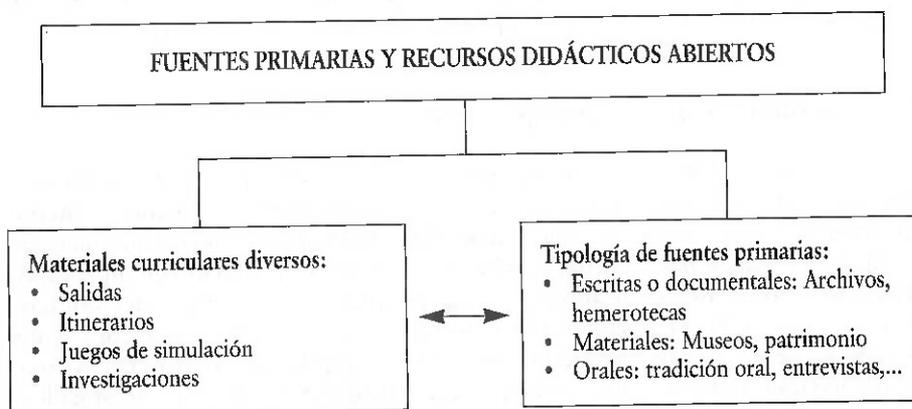
De manera simple podemos agrupar las fuentes primarias en **fuentes documentales**, que se hallan depositadas en archivos o hemerotecas, **fuentes materiales** integradas por los objetos y todo lo que hace referencia al patrimonio material y arquitectónico de una sociedad, esté o no clasificado y ordenado en museos (A. Bardavio, 2003) y **fuentes orales** que recogen tradiciones populares (canciones, leyendas,...) de tiempos pasados o bien testimonios de situaciones históricas del tiempo presente a través de la entrevista, a veces depositadas en fonotecas complementarias a archivos o bibliotecas, a veces creadas por el propio investigador.

Las fuentes primarias documentales pueden ser escritas o visuales; habitualmente se trata de documentos depositados en archivos y hemerotecas, pero en las familias y en asociaciones existen también muchas fuentes primarias documentales. Con independencia del fondo archivístico y del tipo de archivo, citamos algunas fuentes primarias útiles para investigar temas de historia escolar de secundaria y de primaria: crónicas, libros de actas municipales, diarios, correspondencia institucional, licencias de obras, mapas y planos, fotografías, censos y padrones, documentos fiscales, etc.

Las fuentes primarias materiales son muy amplias. El nacimiento de los Museos ha facilitado su ordenación y clasificación. Desde un punto de vista didáctico van desde los viejos utensilios de la vida cotidiana guardados en las buhardillas de las casas de pueblo al cuantioso patrimonio arquitectónico de carácter histórico (iglesias, edificios civiles, castillos, casas señoriales, etc.) o al patrimonio arqueológico (yacimientos, excavaciones, etc.) que nos espera al aire libre.

Las fuentes primarias orales son de dos tipos: el legado oral de la propia tradición, más viva en sociedades poco desarrolladas, y las entrevistas y encuestas sobre temas históricos del tiempo presente, de los que se ha podido recuperar el testimonio oral de alguna persona que vivió la situación o acontecimiento investigado. Actualmente se considera fuente oral una buena parte de la tradición cultural que nos testimonia situaciones del pasado: cuentos, canciones populares, leyendas,... La historieta o el viejo cuento que el abuelo o la abuela explicaba cerca del fuego durante las largas noches de invierno, y que era a menudo el relato oral de las vivencias de las generaciones anteriores, ha sido substituido en nuestra sociedad por los poderosos mass-media.

Las diversas fuentes primarias, documentales y materiales, pueden ser la materia prima necesaria para que el profesor, ayudado por los agentes culturales presentes en el territorio, pueda elaborar propuestas de investigación sobre el entorno y materiales curriculares diversos de historia local. El siguiente diagrama ordena estos materiales didácticos abiertos, que facilitan la acción educativa y que pueden constituir la base de publicaciones didácticas de los servicios educativos de los museos y de los archivos.



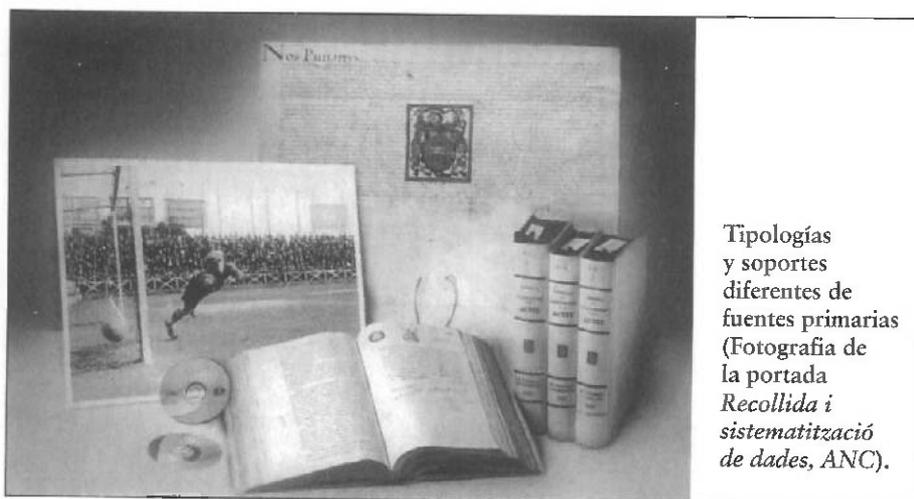
Desde el punto de vista de la docencia y pensando en programar actividades didácticas creativas, que permitan interpelar la riqueza del patrimonio del entorno y convertirlo en materiales y recursos didácticos útiles para motivar y ayudar a construir conocimiento a los alumnos, podríamos ofrecer otras clasificaciones de las fuentes. El docente cuenta con materiales didácticos prescritos y cerrados: los libros de texto. Pero los agentes culturales presentes en el territorio (museos, archivos, centros de interpretación del patrimonio, escuelas de la naturaleza, instituciones,...), sin sustituir nunca la escuela, pueden ayudarla en sus funciones educativas facilitándole materiales didácticos abiertos, que se adaptan a temas curriculares: itinerarios, salidas, juegos de simulación, etc.

3.3.3. Las fuentes primarias documentales

Los nuevos soportes tecnológicos en la presentación de la información han convertido en obsoletas algunas clasificaciones de fuentes primarias por ser demasiado restrictivas. En sentido contrario, hay algunas clasificaciones muy ambiguas que incluyen dentro de las fuentes primarias documentos como la poesía, el teatro o la novela que, en sentido estricto, no se pueden considerar fuentes primarias, aunque historiadores y profesores las utilicen con eficacia para conocer aspectos del pasado que con fuentes materiales o fuentes archivísticas no sería posible conocer.

Hay una primera clasificación de las fuentes documentales que no responde a las características propias de la fuente, sino que refleja el carácter de la institución que la conserva o la ha creado, que no tienen porque coincidir. La clasificación en fuentes documentales públicas y privadas responde a este criterio, pero es un tipo de ordenación administrativista poco relevante para nuestra reflexión. Otros tipos de clasificación de las fuentes documentales son más útiles a finalidades educativas. Una de ellas es ordenar las fuentes a partir del soporte o tipo de presentación de la información, que podríamos resumir en:

- Fuentes documentales estrictas: o documentos de carácter administrativo (censos, licencias, impuestos,...), jurídico (leyes), judicial (sentencias, embargos,...), político (bandos, órdenes, resultados electorales,...), fondos de empresas (salarios, precios,...), de instituciones (culturales, políticas, lúdicas,...), de familias (correspondencia, memorias,...), protocolos notariales (capítulos matrimoniales, contratos, testamentos,...), hemerotecas (prensa, revistas).
- Fuentes cartográficas: mapas, planos,...
- Fuentes audiovisuales: imágenes fijas (dibujo, grabados y fotografía) e imagen cinética (CDs, vídeos, películas y documentales).



- Fuentes iconográficas clásicas que incluyen la pintura, la escultura y el lenguaje artístico, aunque para algunos estas fuentes forman parte del patrimonio cultural y las integran dentro de las fuentes materiales.
- Fuentes orales, cada vez es más frecuente que los archivos guarden series de entrevistas o programas de radio sobre temas contemporáneos (emigración, cambios de forma de vida,...).

En los archivos municipales, se encuentran sin problema fuentes de los tres primeros tipos y sólo excepcionalmente de los dos últimos. Es habitual clasificar las fuentes primarias en relación con el tratamiento o tipo de vaciado adecuado. Éste es un tema espinoso en estos momentos en que los métodos cualitativos están de moda y, además, cuando salimos de una fiebre por convertirlo todo en estadística. A pesar de ello, hay fuentes primarias que aceptan mejor un tratamiento cualitativo o literario y, en cambio, hay otras fuentes documentales más maleables desde el punto de vista del tratamiento cuantificable o estadístico (P. Reverté, 2003).

CAPÍTULO 4

Archivos, ciudadanía y educación

El análisis de la interacción archivos-educación lo hemos de situar en el contexto de la sociedad educadora. Las instituciones educativas tradicionales se han transformado de tal manera (familia patriarcal, iglesias,...) y la complejidad social se ha acentuado tan intensamente que, actualmente, la educación necesita de todos los agentes sociales para lograr con éxito su objetivo básico: la socialización crítica y responsable de los ciudadanos. No es lícito dejar sola a la escuela en la tarea de educar, es necesario que todos los agentes sociales presentes en el territorio se coordinen y sumen esfuerzos, tanto los tradicionales como los nuevos –medios de comunicación, administración local, grupos de educación no-formal-. Desde esta óptica, los museos, los archivos, los centros de gestión e interpretación del patrimonio, las asociaciones culturales y la administración han de actuar en colaboración con la escuela en la tarea de educar, creando verdaderas comunidades de aprendizaje.

Un aspecto particular de la relación archivística-educación es la vinculación del mundo de los archivos con la didáctica de la historia a través de un elemento común de los servicios didácticos de los archivos europeos: la recuperación y el cultivo de la historia local y / o regional, que se convierte en el marco idóneo para aprender a construir conocimiento histórico y para transferir o ejemplificar en relación con la historia general. Otro elemento común, del que sólo empezamos a entrever los primeros frutos, es el estímulo de las tecnologías de la información y la comunicación a la difusión documental gracias a la digitalización; este aspecto abre las puertas a nuevos modelos de servicios didácticos en red.

4.1. LOS ARCHIVOS COHESIONADORES DE LA CONVIVENCIA

Si definimos un archivo como un conjunto de documentos producidos por «una institución o persona en el ejercicio de sus funciones, organizados y custodiados para poder ser consultados con una finalidad científica, divulgativa e informativa» (Latorre, R. 1994) entenderemos el documento de archivo como un reflejo de la actividad administrativa, del marco legal o de las actividades económicas o sociales de la persona o institución que lo genera.

Un archivo no es una aportación espontánea o arbitraria del pasado al presente, como sucede con las fuentes materiales que encontramos en los museos. Las fuentes documentales de los archivos siguen unas pautas de elaboración marcadas por la persona o institución que las origina y por el marco jurídico del momento histórico en que nacen.

4.1.1. El documento como patrimonio cultural

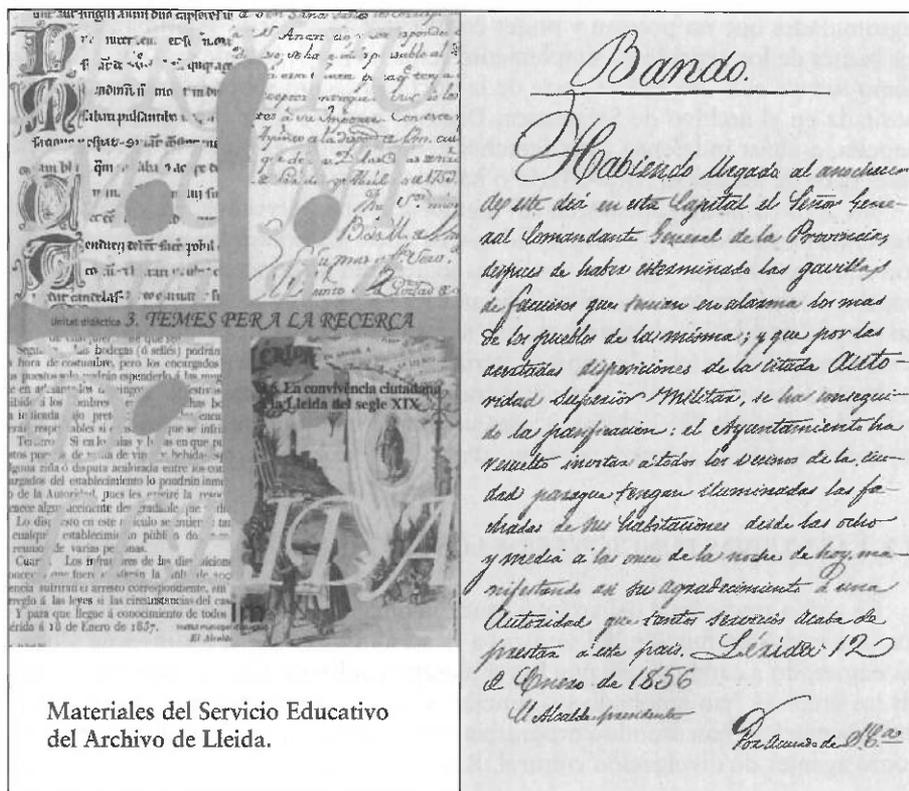
La difusión y el conocimiento del patrimonio natural y material han propiciado su utilización didáctica. Las visitas a los museos, al patrimonio arquitectónico o a los espacios naturales forman actualmente parte de las programaciones escolares a todos los niveles educativos. El patrimonio documental y la función de los archivos como garantes de la memoria histórica de la comunidad son, en cambio, más desconocidos y su utilización educativa mucho menor.

Los escolares actuales han de aprender el valor de los documentos como patrimonio de la sociedad, y entender que los archivos guardan el registro escrito de los derechos y deberes de la comunidad, así como su memoria. Éste es un aspecto importante si queremos que los ciudadanos del futuro se sientan responsables del patrimonio de la sociedad y tengan una actitud activa y cívica en su comportamiento social. Si los monumentos y el entorno natural son el reflejo de la historia, la huella de nuestros antepasados, que nos sirve para entender nuestro presente, los documentos de archivo, son la expresión directa de un mundo que se nos muestra indirectamente a través del patrimonio arquitectónico y material.

El nivel cultural de la población ha aumentado, la progresiva democratización de la cultura y del conocimiento comporta tener acceso al patrimonio como un bien social y, en este sentido, el patrimonio documental guardado en los archivos también ha de ser más accesible. Actualmente, en los archivos, nuevos usuarios que no son investigadores expertos necesitan ser atendidos: jubilados, genealogistas, estudiosos locales, asociaciones, etc., a menudo, son ellos los que llenan las salas de consulta y necesitan la guía del archivero en sus investigaciones y consultas. Los jóvenes, y de manera particular la población escolar no universitaria, constituyen el grupo más numeroso de nuevos usuarios de los archivos.

Si se tienen presentes estas nuevas realidades es imprescindible que desde los archivos se planifiquen acciones para que la difusión del patrimonio documental llegue correctamente a estos nuevos sectores. La última ley de archivos abrió las puertas, pero éstas no estarán del todo abiertas hasta que los archivos no adopten medidas eficaces que hagan compatibles las diferentes funciones que actualmente

asumen. Es necesario preparar a los ciudadanos del futuro en el respeto al patrimonio documental divulgando y dando a conocer los fondos archivísticos y haciendo más accesible su consulta.



Materiales del Servicio Educativo del Archivo de Lleida.

Actualmente, las nuevas tecnologías pueden hacer cambiar la situación; la reproducción digital de la imagen, la utilización de la red telemática y diversos programas informáticos permiten la creación de bases de datos ágiles, que facilitan una accesibilidad masiva y, al mismo tiempo, la conservación del documento. La conservación del documento como patrimonio está asegurada, al mismo tiempo que podemos garantizar el acceso democrático al mismo.

4.1.2. Archivos y ciudadanía

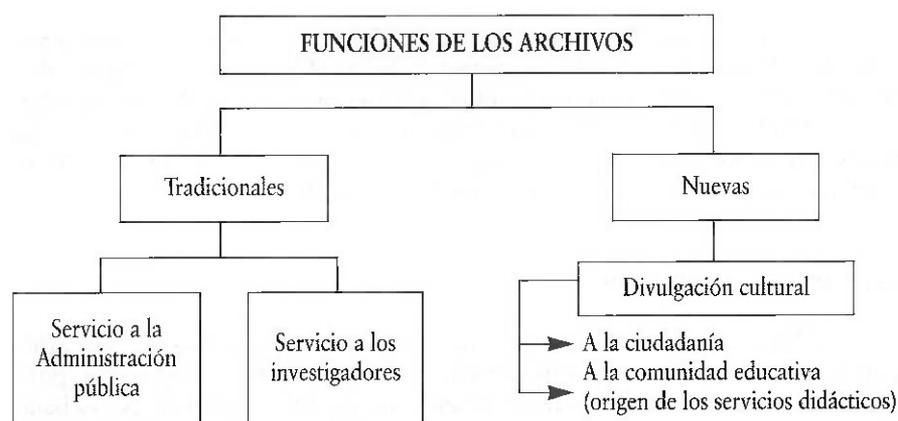
Los archivos al guardar la memoria escrita de una comunidad o de una institución se convierten en garantes de derechos y deberes y actúan, hasta cierto punto, como freno ante la arbitrariedad y descontrol (R. Alberch, 2003). No es bala-

dí la existencia de robos de documentos ante alguna dificultad o limitación que la administración pública pone a operaciones inmobiliarias. Y, evidentemente, carece de toda inocencia la destrucción sistemática de archivos, como ha sucedido recientemente con archivos palestinos o albaneses, o el hurto de documentos, públicos y privados, por parte de los vencedores de la guerra civil para atribuirse legitimidades que no poseían y poder confiscar y apropiarse “legítimamente” de los bienes de los vencidos o simplemente actuar represivamente con sus titulares, como sucede aún con buena parte de la documentación sobre la guerra civil depositada en el archivo de Salamanca. Destruir papeles de archivo, desposeer de papeles, es dejar indefenso y sin derechos al desposeído, es humillar al vencido, y, en el peor de los casos, encarcelarlo o hacerlo desaparecer.

Sin archivo no hay memoria, sin memoria no hay derechos, sin derechos no hay ciudadanía. No es por casualidad que de entre los pobres los más marginados son aquellos a los que nuestras opulentas sociedades no conceden papeles, los “sin papeles”. Sin fronteras en cuanto a circulación de bienes y de capital, con fronteras para la circulación de personas, los “sin papeles” simbolizan la ausencia de derechos propia de la falta de registro escrito o documentación que se guarda en los archivos. Este nuevo dolor que entre todos aceptamos y que niega a los “sin papeles” la categoría de ciudadanos, nos sirve para recordar que tenemos derechos ciudadanos gracias a poseer papeles, guardados en archivos, que los legitiman.

4.2. LAS NUEVAS FUNCIONES DE LOS ARCHIVOS

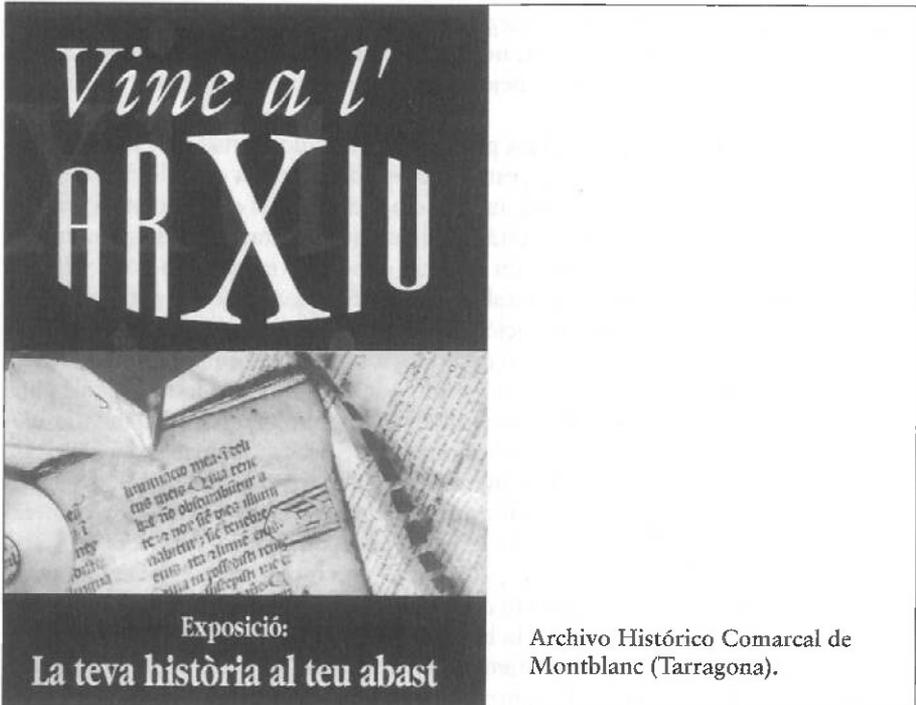
La visión tradicional del archivo, que lo concibe como depósito de documentos ordenados en función del servicio a la administración y a los investigadores, ha empezado a cambiar. Sin que hayan desaparecidos estas funciones tradicionales los archivos han ampliado sus funciones y, además de ordenar y conservar la documentación, han asumido progresivamente la función de difundirla, actuando como agentes de divulgación cultural. Resumimos en el siguiente cuadro las funciones que actualmente asumen los archivos.



Las nuevas demandas, los nuevos usuarios, los nuevos retos han hecho plantear a los archivos una nueva relación con la sociedad. Ello ha conducido a asumir las viejas funciones al lado de las nuevas, de manera que actualmente los archivos integran una multiplicidad de funciones. Además del servicio a la administración y a la comunidad de investigadores, los archivos han integrado, en menor o mayor grado, la nueva función de divulgación cultural y dentro de ella podemos distinguir las acciones orientadas a toda la ciudadanía y, en algunos archivos, acciones orientadas específicamente a la población escolar. Es en el desarrollo de estas nuevas funciones que nace la sensibilidad hacia la necesidad de crear servicios didácticos y / o educativos en los archivos.

4.2.1. La función cultural

Compartimos plenamente el planteamiento de J. Boadas (1994, p. 157) cuando propone una explotación integral del archivo que puede «permitir un divulgación coherente y eficaz de nuestros equipamientos y de la documentación que custodian». El nuevo servicio de difusión cultural que progresivamente van asumiendo los archivos ha de ser planificado de manera integral y conseguir que tanto las publicaciones periódicas como los cursos, exposiciones, conferencias, y obviamente el servicio educativo, tengan el máximo de conexiones y relaciones entre



The image shows a poster for an exhibition. The top part has a black background with the text 'Vine a l' ARXIU' in white, where 'ARXIU' is in a large, bold, serif font. Below this is a photograph of an open book with handwritten text in a historical script, possibly Catalan or Spanish. At the bottom of the poster, there is a black bar with white text: 'Exposició: La teva història al teu abast'. To the right of the poster, there is a white rectangular area containing the text 'Archivo Histórico Comarcal de Montblanc (Tarragona)'.

sí y con la comunidad a la cual se dirigen, consiguiendo la colaboración y la complicidad de los ciudadanos.

En la comarca del Bajo Llobregat, vecina a la ciudad de Barcelona, los archivos del territorio trabajan cooperativamente en exposiciones itinerantes –El Modernismo, la Revolución Industrial, El primer tren, La inmigración, etc.– que visitan todos los pueblos de la comarca y exponen documentos de diversos archivos del territorio. Estas exposiciones realizan una función de divulgación cultural al servicio de los ciudadanos, pero también se preparan pequeños dossiers didácticos que hacen posible la explotación de la exposición con finalidades educativas.

Estas nuevas funciones y estos cambios han afectado a todos los archivos pero de manera particular se han manifestado con más fuerza en los archivos más próximos a los ciudadanos y más vinculados a comunidades locales; en este sentido, los archivos municipales han sido los pioneros de estos cambios. En Europa se está discutiendo sobre estos cambios, en particular sobre la visión del archivo como servicio cultural y patrimonial a la comunidad. En Inglaterra, incluso se ha planteado la necesidad de hacer marketing y publicidad de los archivos.

4.2.2. La función educativa

La función educativa se sitúa dentro de la acción cultural del archivo y de las tareas de divulgación del patrimonio documental dirigidas a la ciudadanía en general. Cuando estas acciones se orientan específicamente a la población escolar y el archivo empieza a planificar estrategias de interacción con docentes y con alumnos y a editar materiales didácticos, nos encontramos ante un nivel de conciencia de la función educativa que, en el mejor de los casos, acabará creando un servicio didáctico o educativo.

Actualmente, en los archivos más próximos a los ciudadanos y de manera particular en los archivos municipales, esta función educativa ha crecido de tal modo que, aunque no exista propiamente un servicio didáctico, sí que podemos afirmar que la conciencia de esta función está ampliamente aceptada. Evidentemente, la mejor manera de asumirla es crear un servicio educativo encargado de la relación con los centros educativos y responsable de planificar las acciones pertinentes.

En la práctica se da poca separación entre la función divulgadora general y la función educativa específica, y, muy a menudo, los esfuerzos que sirven para divulgar el patrimonio documental sobre un tema, por ejemplo cuando se organiza una exposición, sirven a los dos objetivos: divulgar los fondos archivísticos a la ciudadanía y promover al mismo tiempo acciones específicas de carácter educativo con la misma exposición, actuando de manera parecida al ejemplo del Bajo Llobregat.

A menudo, pues, la función educativa se desarrolla dentro de un planteamiento amplio de acción cultural. En el 2002, la Associació d'Arxivers de Catalunya (2002) sintetizaba la función pedagógica en cinco puntos: 1-Dinamizar la difusión, el estudio y la investigación de la historia en un sentido amplio y con especial atención la relacionada con la institución de la que depende; 2-Fomentar la conciencia del patrimonio documental; 3-Contribuir a educar a los ciudadanos en los valores democráticos; 4-Consolidar las funciones del Archivo, a nivel de

proyección externa pero también dentro de la institución que lo ha creado y 5- Aumentar y diversificar el número de usuarios.

Es a partir de la toma de conciencia de la necesidad de desarrollar la función educativa y de la planificación de acciones orientadas a la comunidad educativa del entorno que los archivos han empezado a dar forma a los primeros servicios educativos o didácticos.¹ Uno de los terrenos privilegiados para establecer una buena interacción entre el mundo de los archivos y la sociedad es la escuela. Esta función pedagógico-divulgativa tiene la ventaja de hacer comprensible a las nuevas generaciones la importancia y la utilidad de los archivos. El archivo puede permitir un diálogo ágil y positivo con los centros educativos, al mismo tiempo que se convierte en el espacio adecuado para plantear reflexiones y propuestas para empezar a utilizar didácticamente las fuentes primarias. El archivo actúa de este modo como comunicador de patrimonio y, al mismo tiempo, como institución responsable de conservarlo.

La LOGSE, con su nueva visión de los contenidos escolares, ayudó a la revaloración del documento como recurso didáctico, especialmente en el campo de la didáctica de la historia. Después del freno a la innovación educativa que supuso la LOCE y su contrareforma curricular, nos encontramos en un momento nuevo en que el trabajo conjunto de archiveros y docentes puede consolidar la función educativa de los archivos españoles. A pesar de la gran heterogeneidad de situaciones, la función educativa está cada vez más asumida por los archivos y esperamos que el impulso institucional ayude a consolidarla.

4.3. ARCHIVOS Y PROCESO EDUCATIVO EN EUROPA

Los archivos europeos son conscientes del enorme potencial de patrimonio documental que guardan y, en muchos países, han iniciado una política de acción cultural, en la cual contemplan la creación de servicios didácticos. Algunas acciones culturales que organizan, como las visitas, trabajan actitudes cívicas y son actividades educativas generales que promueven el conocimiento y el respeto del patrimonio.

En el contexto de una sociedad educadora, que está creando vínculos entre todos los agentes sociales y culturales del territorio para construir verdaderas comunidades de aprendizaje, adquiere una especial relevancia la relación archivos-proceso educativo. En este apartado realizaremos una aproximación a cuatro casos: Italia, Francia, Escocia y España sintetizando las ponencias que sobre ellos realizaron Ivo Mattozzi, Gràcia Dorel-Ferré, Margaret McBryde y R. Alberch en el marco de las Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu *Didáctica amb fonts d'Arxiu*, que realizaron en Barcelona (G. Tribó, 2002).

¹ Optamos por el adjetivo *didáctico* para denominarlo porque responde mejor a la aplicación de unos principios pedagógicos, al servicio de objetivos educativos, en forma de materiales y servicios didácticos concretos. En el texto utilizamos las diferentes denominaciones (didáctico, educativo o pedagógico) como sinónimas.

A partir de los casos que analizamos, podremos comprobar cómo el grado de concreción y desarrollo de los servicios didácticos en Europa es muy desigual, tanto en el espacio como en el tiempo. Algunos países desde de la Segunda Guerra Mundial cuentan con una buena infraestructura de servicios didácticos en los archivos, tal es el caso de Francia. Otros últimamente han avanzado mucho gracias a la acción institucional, como ha sucedido en Escocia. Finalmente, un tercer grupo se debate entre el voluntarismo y la ilusión, esperando que finalmente la acción institucional consolide los esfuerzos de archiveros y docentes y los canalice de manera estable, como sucede en los casos español e italiano.

4.3.1. La red de Servicios Educativos de Francia: un modelo organizado

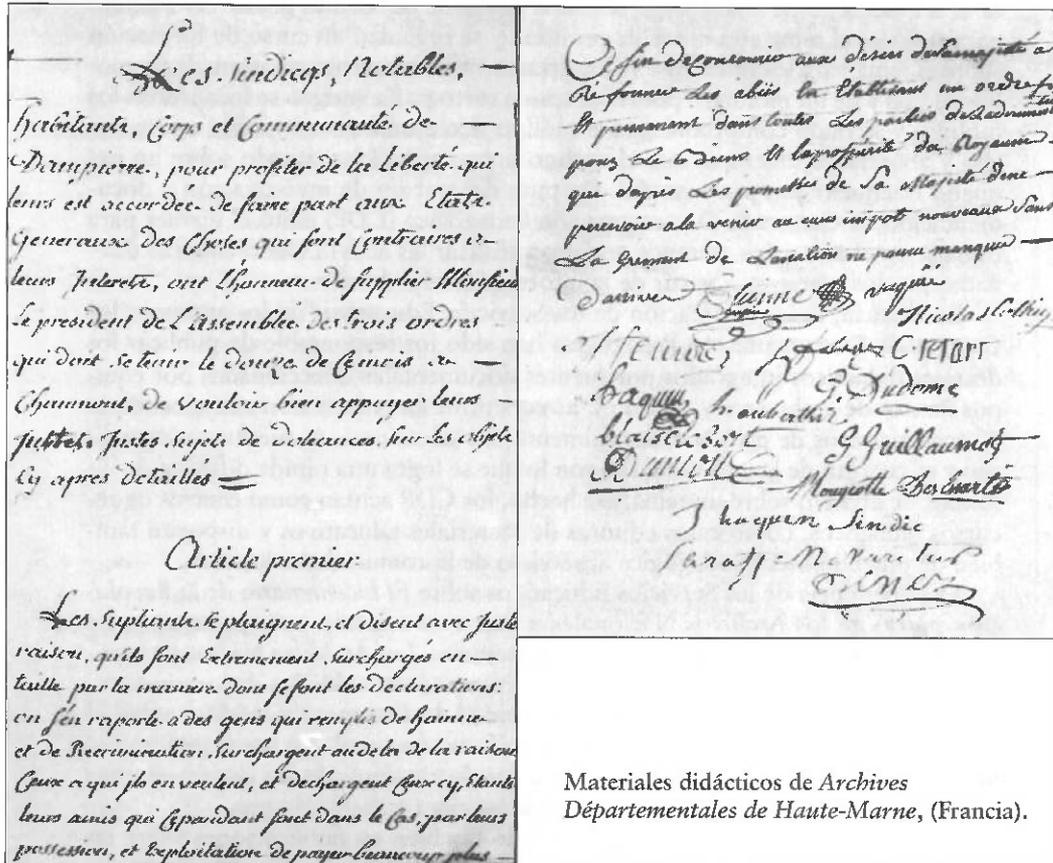
En Francia, la creación de servicios educativos en los archivos se inició el octubre de 1950, momento en que la dirección de los Archivos Nacionales decidió crear el primer servicio. Progresivamente, cada Archivo Departamental fue creando el suyo, hasta que a inicios de los años ochenta todos los archivos departamentales tenían uno. Del conjunto de servicios educativos vinculados a estructuras culturales (museos, bibliotecas y archivos), actualmente los archivos son los que tienen más experiencia y disponen de más personal y medios de actuación, aunque existen diferencias muy notables entre los diferentes departamentos vinculadas a iniciativas de innovación educativa y a su capacidad de implicación y trabajo cooperativo con la inspección educativa del departamento.

En la actualidad, los servicios educativos de los archivos están coordinados dentro de una red de actividades e iniciativas culturales que son responsabilidad de los rectorados, responsables de todos los servicios orientados a la educación en una región y que gestionan las diversas iniciativas educativas como las clases-patrimonio, las clases de proyecto cultural, las clases-cine o las clases-circo. Las iniciativas educativas de una región son programadas a inicio de curso y el rectorado las ha de aprobar y financiar. El rectorado representa al ministerio de educación y es quien concede las horas de reducción a los docentes asociados a los servicios educativos de los archivos, es la figura del *professeur attaché*, que conjuntamente con el responsable del archivo promueve y programa actividades y materiales didácticos con fondos del archivo.

Este funcionamiento es efectivo si hay una buena coordinación entre las partes, si el rectorado –ministerio de educación– libera horas de docencia a algunos profesores, de primaria y/o de secundaria, y al mismo tiempo desde cultura, responsables del archivo y el asesoramiento científico, tienen una actitud abierta y colaboradora. Si se dan las dos variables, la situación del servicio educativo es óptima. Esta interacción entre agentes de un mismo territorio explica que, a pesar del jacobinismo y del centralismo de la administración pública francesa, se den situaciones muy heterogéneas. En los momentos iniciales de los años cincuenta la situación era más simple porque dentro del departamento educación y cultura dependían de las misma autoridad administrativa, pero con las reestructuraciones de ministerios y la separación entre cultura y edu-

cación el funcionamiento de los servicios educativos de los archivos departamentales se ha complicado.

En realidad, en la actualidad, existe una doble coordinación: territorial, entre departamentos, regiones y municipios, y jerárquica o vertical entre los Archivos Nacionales y los otros, entre ellos los departamentales. En estos momentos, la red de servicios educativos es mayoritariamente departamental, pero según varíen las condiciones de coordinación en el territorio y existan iniciativas de docentes innovadores reconocidas también existen servicios educativos de archivos municipales.



Materiales didácticos de Archivos Departamentales de Haute-Marne, (Francia).

La coordinación jerárquica se concreta en propuestas que los Archivos Nacionales hacen sobre temas de investigación escolar y sobre exposiciones itinerantes que ofrecen a las escuelas con el soporte pedagógico y didáctico adecuado: facsímils, diapositivas, exposiciones, vídeos, CDs, ... En estos procesos, los servicios educativos departamentales trabajan cooperativamente con los Archivos Na-

cionales ofreciéndoles pautas de trabajo. Vamos a exponer dos ejemplos para ilustrar esta interacción entre Archivos Nacionales y los Servicios Educativos de los Archivos Departamentales y, si se da el caso, Servicios Educativos de archivos locales / municipales.

En el primer ejemplo la iniciativa partió del Archivo Departamental y fue propuesta a los Archivos Nacionales desde la experiencia de un departamento. En Aisne-Picardía, la historiadora Gràcia Dorel-Ferré, que era al mismo tiempo profesora de la Normal, coordinó la investigación documental orientada a organizar una exposición sobre *Molinos y molineros*. Esta exposición tenía una doble finalidad: hacer una exposición para todo tipo de público y hacer un dossier orientado a la enseñanza de la historia. Hizo una selección de fuentes primarias sencillas para trabajar el tema con niños de primaria y se organizó un curso de formación sobre el tema para los maestros. Se localizaron inventarios post mortem de un molinero rico y de un molinero pobre; gracias a cartografía antigua se localizaron los molinos y se pudo comprobar que el molino rico estaba situado sobre un río ancho y abundante, mientras que el molino pobre se hallaba situado sobre un pequeño riachuelo con poco caudal. Después del trabajo de investigación y documentación, el Centro de Documentación Pedagógica (CDP) editó el dossier para trabajar en el aula y los alumnos pudieron realizar las actividades didácticas diseñadas por los maestros a partir de la información del dossier.

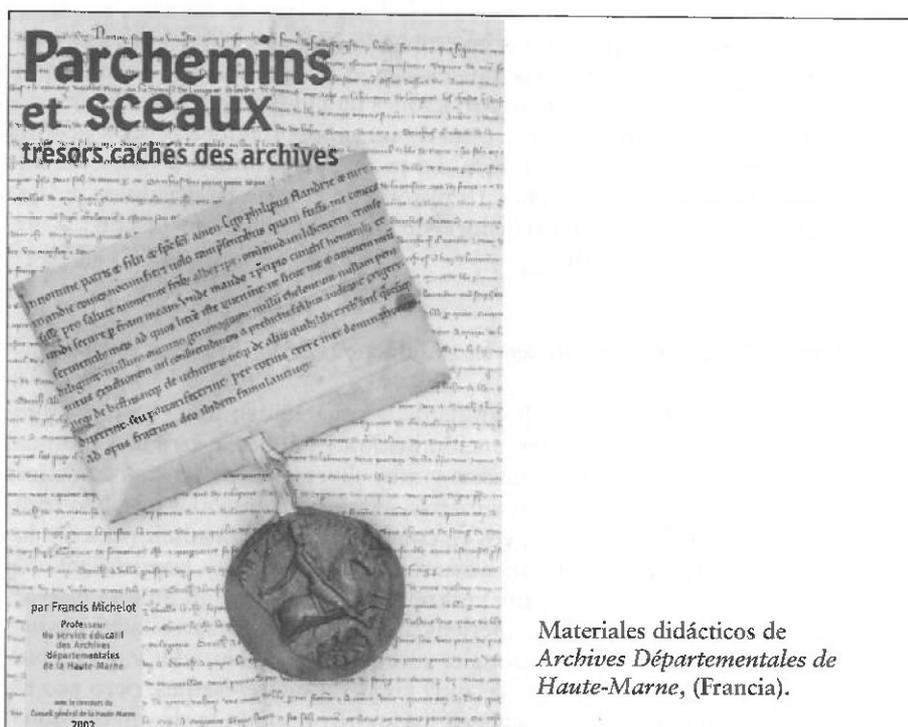
En Francia, desde la creación de los Servicios Educativos de los archivos, los Centros de Documentación Pedagógica han sido los responsables de publicar los dossiers didácticos integrados por fuentes documentales seleccionadas por equipos mixtos de archiveros y docentes, a veces profesores de historia de secundaria a veces maestros de primaria. Actualmente, las selecciones de fuentes se digitalizan y se cuelgan de la web del CDP, con lo que se logra una rápida difusión de los fondos de archivo sobre un tema. De hecho, los CDP actúan como centros de recursos didácticos, como casas editoras de materiales educativos y disponen también de una biblioteca pedagógica al servicio de la comunidad educativa.

La experiencia de los Servicios Educativos sobre *El bicentenario de la Revolución* partió de los Archivos Nacionales e ilustra la relación jerárquica entre los grandes Archivos Nacionales y los departamentales. Los Archivos Nacionales pusieron una exposición itinerante que se presentó en todos los departamentos. Esto facilitó la publicación de una gran cantidad de documentos inéditos sobre el tema de la Revolución, que relacionaban el hecho nacional con sus manifestaciones locales y / o regionales y otorgaban a los documentos de los departamentos una gran potencialidad didáctica y motivadora para trabajar el tema.

Los Servicios Educativos han participado también en publicaciones sobre temas como *El trabajo infantil*, *La vida cotidiana en el Antiguo Régimen*, *Bosques y selvas*, *Los prefectos*, etc. y en la creación de *maletas de archivos*, que contienen facsímils de documentos y diapositivas sobre temas concretos que se dejan en préstamo a las escuelas. En algunos departamentos existe un Archibús con el objetivo de dar a conocer los fondos archivísticos y desarrollar la función educativa de los servicios en los núcleos rurales más alejados.

La última tendencia de los Servicios Educativos de los archivos es organizar exposiciones y divulgar su contenido en las páginas web de los CDP y de las institu-

ciones culturales. Gracias a la web y a los CDs, la difusión de la documentación de archivo es mucho más amplia y se facilita su accesibilidad y su aplicación didáctica. Ejemplos de esta nueva manera de presentar la documentación son los CDs sobre *Historia y memoria de las guerras mundiales* y sobre *Imágenes de la sociedad industrial*. El tema de las dos guerras mundiales fue propuesto por los profesores a causa del interés por los temas de historia contemporánea y por la importancia de la memoria del tiempo presente; en cambio, el tema del patrimonio industrial fue sugerido por el Centro Nacional de Recursos.



Así pues, en el caso francés, en los años cincuenta se inició un proceso de ilustración de las clases de historia gracias a los documentos de archivo facilitados por el Servicio Educativo, para pasar progresivamente a la observación, la lectura y el análisis de una fuente primaria o de una iconografía. La implicación emocional que comportaba la proximidad del documento de archivo con el entorno del alumno estimulaba el proceso de aprendizaje y facilitaba el análisis directo de la fuente. Más adelante, el aprendizaje de la metodología del historiador se convirtió en estrategia didáctica que se incorporó a las propuestas de los Servicios Educativos. Por otra parte, el estudio crítico de un documento, tanto de su soporte o presentación, como de su crítica interna, o información que nos ofrece, se consolidó como oferta no sólo para la población escolar sino también para la

ciudadanía. Trabajar con documentos ayuda a comprender que la historia es un saber abierto. Desde el curso 2001-2002, se han programado en la etapa de secundaria dos pequeños trabajos de investigación –personal o de grupo–, que se aconseja realizar con fondos de archivo. Este pequeño cambio puede intensificar aún más la relación de la escuela con el archivo, pero aún es pronto para poder hacer una valoración. De hecho, aunque en el caso francés podemos hablar de un modelo de Servicios Educativos definido y organizado, a veces su práctica es muy pobre y, quizás, esta iniciativa los dinamizará.

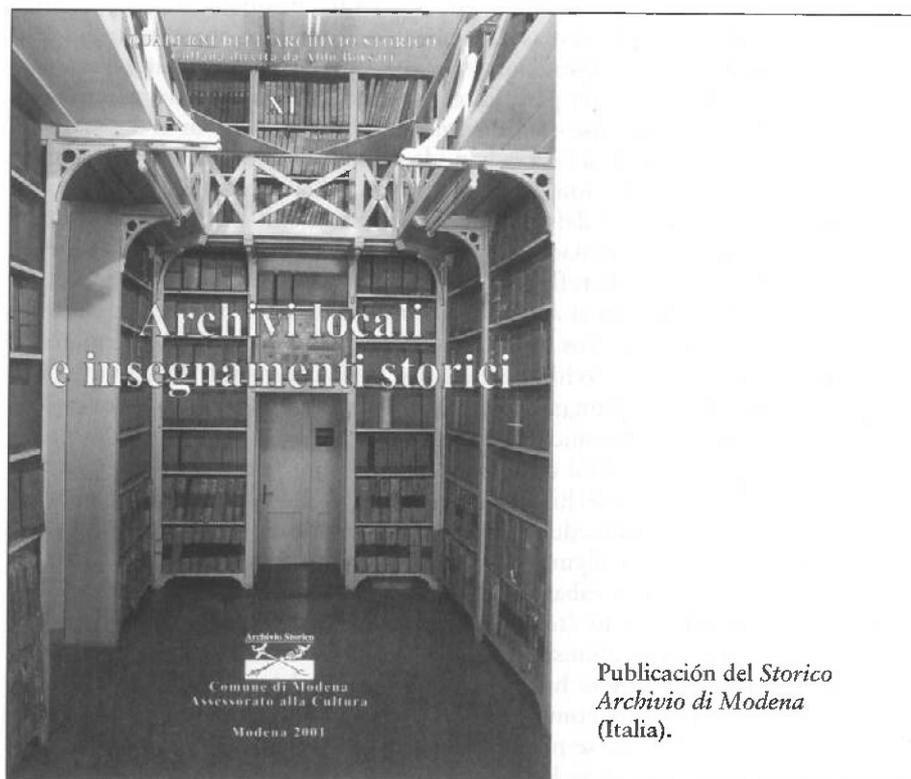
Un resultado interesante e innovador de las investigaciones realizadas en los archivos departamentales y locales, impensable hace un par de décadas, es que los Servicios Educativos han puesto estas investigaciones al servicio del proceso educativo, con sus dossiers y propuestas didácticas, y ello ha conducido a una revaloración de los recursos locales. Estas aportaciones han pasado a reconsiderar y valorizar la historia de la región. No se trata de un simple fragmento de la historia general sino una contribución específica del propio territorio y, a veces, de una contribución diferente o desconocida. La historia de Francia ha dejado de ser una abstracción y se ha convertido en la historia de los pueblos de Francia, con sus matices y sus aportaciones específicas.

4.3.2. Un modelo emergente: los servicios didácticos de los archivos en Italia

Ivo Matozzi nos ofrece una radiografía de la situación en Italia bastante diferente del caso francés. Aquí la intervención institucional desde arriba es mínima, por no decir inexistente. Existen muchas y muy diversas experiencias didácticas que utilizan el archivo y las fuentes primarias, algunas promovidas desde los centros educativos otras desde los archivos en colaboración con la administración local. Estas últimas quizás no son tan numerosas pero son muy importantes. Así pues, en Italia a pesar de la creciente conciencia de la necesidad de una interacción positiva archivo-escuela, las experiencias hasta ahora desarrolladas no han desembocado en iniciativas institucionales sistemáticas, organizadas y que garanticen su continuidad. Hay experiencias muy creativas e interesantes, pero por regla general la presencia de los alumnos en los archivos continúa siendo ocasional y la relación archivo-proceso educativo discontinua y débil. Según Mattozzi, en Italia se dan las condiciones culturales para la reflexión sobre los modelos de enseñanza de la historia con fuentes de archivo; pero, sin embargo, al no existir un intercambio de experiencias sistemático y una integración de éstas al currículum educativo no maduran las condiciones institucionales para consolidar estos progresos.

Se ha llegado a la situación actual, de reconocimiento de la potencialidad didáctica de los documentos de archivo después de recorrer un largo camino. Un primer paso fueron las exposiciones de documentos de los años setenta, orientadas a todo tipo de público y sirvieron para que los centros educativos descubrieran la riqueza documental de los archivos y empezara su utilización didáctica. Durante la década siguiente se insistió en las posibilidades didácticas y educativas de las fuentes documentales de archivo, y numerosos archivos crearon secciones di-

dácticas que incorporaban materiales didácticos, cursos para los docentes y exposiciones (1986: Lucca, 1987: Quartu Sta. Elena,...). Un ejemplo paradigmático de este momento lo constituye la experiencia educativa del Archivo Municipal de Torino y la convocatoria de las primeras jornadas monográficas sobre el tema (Caltanissetta, Sicilia, 1986). Pero no será hasta la década de los noventa en que se consolidará el marco reflexivo y práctico que fundamenta la relación archivo-proceso educativo, buena muestra de ello lo son la celebración de numerosos congresos sobre el tema.



Italia ha construido un corpus reflexivo en el que la interacción archivo-escuela se inició con una primeras experiencias de didáctica del archivo para desarrollar posteriormente programas educativos en el archivo y, finalmente, actualmente se están proponiendo experiencias didácticas con el archivo. En el transcurso de este proceso, los archivos italianos han integrado dentro de la acción cultural la función educativa y han promovido numerosas experiencias didácticas tanto en archivos nacionales como en archivos municipales. La Asociación italiana de Archiveros, los archivos nacionales, pero también los archivos

locales participaron activamente en Jornadas y Congresos sobre el tema que sirvieron para sistematizar las reflexiones y las experiencias prácticas. Una encuesta del año 1986 indica que sobre 113 archivos italianos, 98 habían realizado proyectos educativos y / o didácticos. A finales de la década de los ochenta, los archivos habían abierto las puertas a la escuela y los centros educativos se habían acercado a los archivos.

Entre 1992 y el 2000, en Italia, se realizaron 11 congresos sobre el tema. Ello significaba reunir en un mismo forum de debate especialistas en didáctica de la historia, profesores innovadores y archiveros preocupados por la acción educativa de los archivos. El resultado de estos encuentros fue positivo, ya que ayudaron a definir y concretar los problemas derivados de la interacción archivo-proceso educativo. Así se pasó de la ilustración y / o documentación que el archivo facilita a la enseñanza de la historia para hacer un salto cualitativo muy importante: adoptar la metodología del historiador como camino para renovar la didáctica de la historia. Los progresos posteriores han ido en la misma dirección: realización de talleres de historia, definición del perfil del tutor de investigación de los servicios educativos, concreción del modelo de investigación histórico-didáctica y construcción de archivos simulados o selección de fuentes con finalidades didácticas. Estos cuatro puntos de reflexión han surgido del trabajo compartido entre archiveros y profesores y, en la actualidad, fundamentan las propuestas de itinerarios didácticos en los archivos con secciones educativas y el diseño de materiales didácticos. Gracias a los archivos simulados y a la utilización del soporte digital para presentar fuentes primarias la situación actual de los servicios educativos italianos se nos presenta dinámica y creativa.

La problemática estructural del caso italiano es que todos los esfuerzos han surgido desde abajo, de los archivos y de las escuelas. La administración pública, en concreto el ministerio de educación, no ha ayudado ni ha financiado las iniciativas, solamente ha dado alguna orientación. Una primera consecuencia es que se hace difícil consolidar el trabajo realizado. La segunda es la enorme diversidad de situaciones territoriales. En Italia conviven archivos con una larga tradición didáctica, apoyados por la administración local o por los institutos de la Resistenza, al lado de archivos que aún no han iniciado el camino. La situación, por tanto, es contradictoria y lo podemos comprobar al navegar por internet. En las web de los grandes archivos nacionales se nos ofrecen materiales y servicios didácticos que, en realidad, no tienen garantizado un funcionamiento estable. A pesar de ello, entre los grandes archivos existen notables experiencias de servicios educativos que funcionan bien como los casos de Brindisi, Módena, Bolonia o Grosseto o, entre las experiencias locales en pequeños municipios, los casos de Quartu de S. Elena en Cerdeña o el archivo de San Miniato en la Toscana.

En síntesis, los problemas que actualmente tienen los servicios didácticos de los archivos en Italia son: recopilar y reflexionar de manera sistemática sobre las experiencias que se han realizado hasta ahora, organizar e integrar en el currículum escolar las experiencias de didáctica con el archivo y, finalmente, estabilizar el trabajo hecho hasta hoy y otorgarle una mínima perspectiva común para evitar empezar de nuevo cada vez que se inicia una experiencia.

4.3.3. Los archivos y el sistema educativo escocés

Con este título, la responsable de Educación de los Archivos Nacionales de Escocia, Margaret McBryde, nos expuso una visión actual de los esfuerzos que desde el mundo de los archivos se realizan para acercar la riqueza documental archivística al proceso educativo y al currículum escolar. El camino escogido por los Servicios Educativos de los archivos escoceses se caracteriza por la utilización de internet, la presentación de documentos en la web y la digitalización de documentos.

M. McBryde sintetiza la historia de la educación gracias a las fuentes de los Archivos Nacionales, las iniciativas gubernamentales en el campo educativo, la situación actual del sistema educativo (etapas y currículum) y las propuestas de los archiveros escoceses orientadas a consolidar el Servicio Educativo de los Archivos Nacionales de Escocia. Estas propuestas son interesantes por la descripción que hace de los esfuerzos y las líneas de trabajo que los Archivos Nacionales de Escocia están realizando para poner al servicio del proceso educativo, pero también del público en general, el enorme potencial documental de sus archivos a través de publicaciones, de internet, de exposiciones, de conferencias, de visitas... Ello ha hecho posible el acceso de numerosos escolares a los fondos de los archivos a través de internet y gracias a la red nacional de educación escocesa. Así pues, en el caso escocés, las webs y la digitalización documental se han convertido en unos instrumentos básicos en la interacción entre archivos y sistema educativo, y parece ser el camino de futuro que han diseñado los Archivos Nacionales de Escocia.

El caso escocés comparte con el francés la iniciativa institucional que de manera jerárquica y desde arriba financia y marca pautas. El modelo y la motivación son en ambos casos muy diferentes. Actualmente, Escocia vive un proceso de recuperación de su identidad cultural que está potenciado la creación de infraestructuras culturales y, en este sentido, los servicios didácticos de los archivos ayudan a descubrir la especificidad de la historia y la cultura escocesas por contraste con la cultura inglesa, única estudiada hasta hace poco. La característica más remarkable es que han sabido crear una potente y moderna red telemática, que vincula bibliotecas, escuelas y archivos, y ello gracias a la digitalización muy amplia de documentos. Sin embargo, la ausencia de selección didáctica de los documentos digitalizados introduce una complejidad en su utilización, ya que han sido únicamente los archiveros los que han dirigido el proceso. Ello unido al hecho que la interacción con el profesorado ha sido casi inexistente y que no se han diseñado materiales didácticos, ha conducido a una débil utilización por parte de la comunidad educativa. La falta de versatilidad para convertir la ingente cantidad de documentos digitalizados en recursos didácticos no facilitan su utilización por parte de la población escolar.

4.3.4. Del voluntarismo a la acción institucional: el caso español

A partir de la transición democrática, la expansión de la red de archivos y la creación de ámbitos de reflexión y organización han hecho cambiar la relación de los

archivos con la educación y las formas de divulgación del conocimiento (exposiciones, conferencias,...). Algunas publicaciones han reflexionado sobre las funciones de los archivos y los cambios operados en relación con el proceso educativo (Alberch, R. y Boadas, J., 1991), pero faltan estudios globales que relacionen la explotación didáctica de los fondos archivísticos con la innovación de la enseñanza de la historia. Sólo algunas experiencias aisladas, vinculadas a los archivos municipales y comarcales, rompen este panorama cada vez menos desolador.

Las nuevas demandas de la sociedad han hecho evolucionar las funciones de los archivos y el perfil de sus usuarios. La variedad actual era impensable hace unos pocos años. Según un estudio de G. Iturrate (1993), la población escolar representa globalmente el segundo grupo de usuarios, con un porcentaje de consultas cercano al 40%. En la práctica, algunos archivos han asumido la atención a la educación reglada, a pesar que la mayoría son antipedagógicos, ya que la organización del espacio y del tiempo se ha concebido teniendo en cuenta sólo las funciones tradicionales.

Esta nueva relación archivos-proceso educativo, mimética de la nueva relación archivos-sociedad, se ha manifestado con más intensidad en los archivos más identificados con la comunidad viva: archivos municipales, comarcales, de distrito o de ciudad. Este proceso, vivido en toda Europa después de la Segunda Guerra Mundial, es relativamente nuevo en nuestro país. Actualmente, a las viejas funciones de los archivos suman hoy en día las nuevas funciones de divulgación cultural orientadas de manera genérica a la sociedad y, de dentro de ella, de manera específica, está adquiriendo cada día más relevancia el servicio a la población escolar.

No existe una relación estable y creativa entre archivos y didáctica de la historia en España, realidad que se explica, en parte, por la juventud de la mayoría de los archivos municipales y comarcales, pero sobre todo se entiende por el retraso que en infraestructuras culturales tiene nuestro país a causa de la larga dictadura franquista. Por otra parte, la mayoría de docentes son divulgadores de conocimiento histórico pero nunca han investigado, ello les crea inseguridad cuando trabajan con fuentes primarias; los archiveros desconocen los contenidos del currículo escolar de historia y las necesidades del sistema educativo y, finalmente, hay poca tradición de equipos mixtos archiveros-profesores de historia, que serían la clave para crear en un futuro servicios pedagógicos en los archivos.

Sin embargo, en nuestro país, paradójicamente, durante estos últimos años la presencia de fuentes históricas en las aulas se ha incrementado, tanto a partir de propuestas pedagógica innovadoras como gracias a los nuevos libros de texto de historia que incluyen fuentes en abundancia (I. López del Amo, 1994). A pesar de ello, la relación archivos-didáctica de la historia es aún incipiente.

Así pues, en el caso español la situación de los servicios didácticos de los archivos es muy heterogénea y discontinua en el territorio, ya que han aparecido fruto del voluntarismo de archiveros y docentes; por este mismo motivo, algunas experiencias muy interesantes no han tenido continuidad, como ha sucedido con dos ejemplo pioneros en los casos de los servicios educativos de Girona y de Cervera.

Nos gustaría compartir la visión de R. Alberch (2002, p. 20), que opina que actualmente estamos a punto de hacer un salto cualitativo y que desde las pri-

meras experiencias basadas en el voluntarismo el impulso de la acción institucional puede ayudar a dignificar y a consolidar los esfuerzos hechos hasta ahora. Según él «en un futuro próximo tendremos que estar en condiciones de adoptar una serie de estrategias que consoliden definitivamente la acción cultural y educativa como una actividad consubstancial y irrenunciable de los archivos».

Actualmente, los archivos españoles han asumido que dentro de la acción cultural han de contemplar la creación de un servicio didáctico. Como ya hemos indicado esta toma de conciencia se inició con la llegada de la democracia, por tanto, con notable retraso en relación con Europa a causa del aislamiento político que vivió durante muchos años el país. A principios de los ochenta, la precariedad de las infraestructuras culturales y los pocos recursos humanos y materiales de los archivos retrasaron aún más la cronología.

Esta nueva etapa se nutre, en parte, de las experiencias pioneras de los años ochenta. La iniciativa fue compartida entre archiveros y docentes en casos como Cervera y Girona, pero al no existir un respaldo institucional estable ahora son sólo una referencia del pasado. Los *Tallers d'Història*, de Sant Feliu de Guíxols, que ya han cumplido más de quince años de existencia son una excepción, es quizás la única experiencia pionera que aún subsiste y ello sólo se explica por la complicidad positiva entre el archivo y el colectivo docente que ha desencadenado el apoyo municipal. Estas experiencias nos nutren de elementos de reflexión y nos facilitan modelos experimentados sobre los cuales construir la nueva etapa.

En principio, los grandes archivos españoles –salvo contadas excepciones– se han mostrado distantes en relación con la creación de servicios didácticos. Han sido los pequeños archivos territoriales, municipales y /o comarcales, los que han tomado la iniciativa, quizás condicionados por la demanda de proximidad de los centros educativos. En Catalunya, la existencia del trabajo de investigación en segundo de bachillerato ha actuado, quizás, como elemento dinamizador de la necesidad de crear servicios didácticos.

Algunas iniciativas institucionales de los años noventa se orientan hacia al cambio cualitativo que hemos apuntado. Gobiernos autonómicos o la administración local de grandes ciudades apoyan interesantes experiencias como la de la *Casa de la Escritura* (Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha), el proyecto educativo de la Junta de Andalucía de *El Mundo de los Archivos*, la propuesta del Arxiu Municipal de Barcelona con el programa *Arxiu Obert*, o el proyecto de creación del *Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya* son buena muestra de ello. Es evidente que la sensibilidad de las instituciones respecto al tema está cambiando y si la coyuntura actual no se deteriora por factores externos se dará el salto del voluntarismo al trabajo institucional. Este proceso no será fácil, ya que será necesario articular mecanismos de coordinación entre cultura y educación. Por otra parte, sin un trabajo cooperativo entre archiveros y docentes es muy difícil avanzar y un buen camino, que se ha mostrado fértil, es asociar a tiempo parcial docentes a los servicios didácticos como sucede en el modelo francés.

La importancia formativa de la historia contemporánea, la mayor sensibilidad en relación con la memoria del tiempo presente y la innovación de la didáctica de la historia han de ayudar a revalorizar la relación entre el mundo de los archivos y la educación, y han de estimular la creación de servicios didácticos. La acción

institucional ha de ser el motor de arrancada de esta nueva etapa. La administración ha de crear servicios didácticos en los archivos y dotarlos de recursos humanos y materiales suficientes, al mismo tiempo que ha de saber canalizar la mayor accesibilidad a las fuentes gracias a las tecnologías de la comunicación y la información. Éste es un reto que desde educación y cultura se ha de asumir como eje de actuación de la política cultural y educativa de los próximos años.

CAPÍTULO 5

Acción didáctica de los archivos y currículum escolar

La acción didáctica de los archivos se manifiesta en formas concretas diversas: publicación de facsímils de fuentes documentales, edición de materiales didácticos, de maletas pedagógicas, de guías, organización de conferencias y cursos para docentes, propuestas de investigación tutelada, exposiciones... En este capítulo intentaremos relacionar esta acción didáctica de los archivos con el currículum escolar. Analizaremos qué instrumentos de intermediación han nacido de la colaboración educativa entre archivos y escuela, reflexionaremos sobre qué tipo de archivos muestran más dinamismo a la respuesta de esta demanda educativa y, finalmente, propondremos ejemplos concretos de esta interacción didáctica entre fondos archivísticos y currículum escolar.

En los archivos, numerosos documentos intencionados nos esperan. Algunos reflejan claramente el contexto histórico, otros una actividad administrativa, un marco legal o unas actividades económicas o sociales fruto de la persona o institución que los ha generado. Las fuentes documentales no son una aportación arbitraria del pasado al presente, como sucede con la mayoría de fuentes materiales, ni tampoco están creadas por el mismo investigador, como pasa con buena parte de las fuentes orales. Así pues, ante la complejidad de la relación entre archivos y proceso educativo nos preguntamos: ¿Cuáles son los archivos que se adaptan mejor a la acción didáctica? ¿Cuáles son los fondos archivísticos más adecuados para seleccionar fuentes didácticamente? ¿Qué etapas educativas son las más apropiadas para descubrir la potencialidad educativa del mundo de los ar-

chivos? ¿Cuáles son los temas del currículum escolar más adecuados para utilizar fuentes primarias de archivo? ¿Qué acciones favorecen el diálogo entre educación y archivística? Intentaremos responder, aunque sea de manera provisional y parcial, estos interrogantes.

5.1. LA INTERMEDIACIÓN DIDÁCTICA ENTRE ARCHIVÍSTICA Y EDUCACIÓN

Antes de llegar a la fase óptima en la relación entre el mundo de los archivos y el proceso educativo, que se concreta con la creación del Servicio Didáctico que estudiamos en el capítulo seis, el diálogo entre los archivos y los centros educativos se ha ido manifestando a través de pequeñas acciones y propuestas didácticas que denominamos instrumentos de intermediación didáctica. Entre estos instrumentos destacan la visita escolar y la creación de materiales didácticos: dossier temáticos y maletas pedagógicas. Estas situaciones preparan el camino para una colaboración posterior más estrecha. La mayoría de los archivos, independientemente de su titularidad y tipología, tienen previstos protocolos muy simples para recibir visitas y entre ellas, de manera particular, las visitas escolares.

A menudo, en ausencia de un verdadero Servicio Didáctico, las acciones culturales de divulgación general de los archivos (conferencias, exposiciones,...) se utilizan por la comunidad educativa del entorno. Algunos archivos, para facilitar la utilización de estos servicios por parte de los centros educativos, editan materiales didácticos o educativos relacionados con estas iniciativas culturales y divulgativas. Estas acciones, que favorecen la relación entre el mundo de la educación y el mundo de la archivística, son los prolegómenos de un futuro Servicio Didáctico; pero sin una buena planificación de objetivos, un análisis de necesidades y una dotación de recursos estas iniciativas de intermediación no son suficientes para desencadenar el proceso de creación de un Servicio Didáctico, como veremos en el siguiente capítulo.

5.2. TIPOLOGÍA DE ARCHIVOS Y ACCIÓN DIDÁCTICA

En nuestro país existen impedimentos jurídicos que dificultan el trabajo con población escolar en los archivos.¹ Hasta cierto punto, estos impedimentos son lógicos en la medida que responden a uno de los objetivos básicos de la institución archivística: la conservación del patrimonio documental. Un acceso indiscriminado para cualquier tipo de usuario podría cuestionar esta función de conservación. Sin embargo, actualmente, los archivos dentro de la función de divulgación cultural se han planteado dar a conocer sus fondos y captar nuevos

¹ La Ley de Archivos exige una edad mínima de 18 años a sus usuarios; este obstáculo puede superarse con la reproducción en facsímil de las fuentes seleccionadas (dossier de trabajo) y la visita guiada al archivo.

usuarios, abriéndose a la ciudadanía. Dentro de esta nueva función algunos ya han empezado a crear vínculos con los centros educativos próximos, asumiendo la necesidad de tratar de manera específica la relación de los archivos con la comunidad educativa del entorno.

Podemos establecer una primera clasificación de las instituciones archivísticas a partir de la titularidad de sus responsables. Si la institución que ha creado el archivo es una institución pública –gobierno, diputación, juzgado, ayuntamiento,...– el archivo que genera es un archivo público y, obviamente, los archivos privados nacen de la acción de personas o entidades privadas: empresas, asociaciones, familias, etc. Algunas clasificaciones atienden sólo a la escala territorial. Así se denominan archivos locales a los parroquiales y a los municipales, o archivos nacionales a aquellos que recogen la acción de gobierno en un amplio territorio: Archivo de Simancas, Archivo de Indias de Sevilla, Archivo de la Corona de Aragón, Archivo Real de Madrid, Arxiu Nacional de Catalunya,... Entre ambos encontramos los archivos comarcales y los provinciales que reflejan la acción de la administración a escalas territoriales intermedias, como sucede con los archivos de las diputaciones en España o con archivos departamentales en Francia. Pero el objetivo de nuestra reflexión no es hacer una clasificación exhaustiva de los archivos sino escoger, dentro de las diversas tipologías, qué perfil de archivo se adapta mejor y sabe responder con más dinamismo a las demandas que surgen desde el sistema educativo.

La acción didáctica parece más pertinente que se desarrolle en los archivos públicos, por su mismo carácter de servicio a la comunidad, y dentro de los públicos aquellos que ofrecen más posibilidades de acceso y consulta a la población escolar son los municipales. En algunos pueblos sucede que los fondos del archivo parroquial son muy ricos y útiles para investigar la demografía del lugar, pero estos archivos no ofrecen tantas posibilidades temáticas como los municipales que, además, en los ayuntamientos grandes están atendidos por un archivero profesional. Muy a menudo estos archiveros actúan de verdaderos dinamizadores culturales de su comunidad –organizando todo tipo de eventos culturales: conferencias, exposiciones,...– y, dentro de sus tareas, asumen la función educativa en relación con los centros educativos del municipio con generosidad y pocos recursos. La buena química entre docentes innovadores y el archivo del municipio, seguida del trabajo en equipo y la coordinación, ha generado experiencias didácticas muy interesantes.

A partir de las reflexiones y de las aportaciones de los docentes y los archiveros que han iniciado el camino innovador de aprovechar didácticamente los fondos de archivo, han nacido las experiencias pioneras que fundamentan, en parte, la opción sobre qué tipología de archivos puede facilitar la acción didáctica y qué archivos son más sensibles a las demandas que surgen del sistema educativo. En este sentido, los archivos municipales y comarcales están mostrando una gran vitalidad en ofertas didácticas orientadas a mejorar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Por otra parte, la iniciativa institucional ha sido la impulsora de las experiencias didácticas de los grandes archivos nacionales, regionales o de ciudades (Arxiu Nacional de Catalunya *Servei Didàctic*, Archivo de Salamanca, Arxiu Municipal de Barcelona *Arxiu Obert*, La Casa de la Escritura,...), que desarrollan una muy beneficiosa acción educativa y didáctica.

Los archivos públicos municipales por su proximidad al centro educativo son los que tienen más posibilidades de acceso y consulta. Los fondos de estos archivos responden al perfil de fuentes con carga socio-afectiva, elemento que valoramos positivamente desde una doble vertiente: la capacidad motivadora y la posibilidad de armonizar tensiones. Por ejemplo, el estudio del proceso de industrialización a partir de la propia comunidad sirve de laboratorio de observación y análisis de las transformaciones que vivió la humanidad en dicho proceso y, por lo tanto, armoniza la tensión local / global. O el conocimiento de la propia identidad social como camino para acercarnos empáticamente a las otras identidades para comprenderlas, por que realmente es difícil pensar que en nombre de la solidaridad internacional podamos construir un mundo sin identidades. La práctica de la empatía social es más fácil cuando se parte de una visión dinámica y abierta de la propia identidad y es el fundamento de la convivencia basada en la aceptación del otro o alteridad (superación positiva de la tensión identidad / alteridad).

En consecuencia, actualmente, la tipología de archivos que más se adapta a la acción didáctica, tanto para tratar de problemas sociales actuales (fondos administrativos) como para construir conocimiento histórico (fondos históricos), son los archivos municipales, de ciudad, de distrito y comarcales, ya que en sus fondos tienen registrada la vida de la comunidad a la que están vinculados. Esta reflexión nos conduce a no profundizar en los fondos archivísticos de los grandes archivos nacionales,² aunque somos conscientes que tienen gran potencialidad didáctica y pueden hacer una función educativa, complementaria de la de los archivos locales y comarcales.³

5.2.1. Fondos archivísticos y etapas educativas

El análisis de los fondos de un archivo municipal nos permitiría reconstruir el pasado de un pueblo: su evolución demográfica, las actividades económicas, los acontecimientos políticos, la agricultura, la vida asociativa, etc. Pero: ¿Cuáles son los fondos más indicados a cada etapa educativa?

Un mismo trabajo de investigación con fuentes primarias lo podemos plantear en secundaria o en primaria, siempre que en esta etapa educativa partamos de un enfoque más sencillo y analicemos menos variables. Es recomendable que en primaria trabajemos mayoritariamente con fondos relacionados con la vida cotidiana (oficios, sanidad, escolarización, etc.) y con documentos que contengan ilustraciones, poca información escrita y fácil de analizar (escudos, fotografías, dibujos, programas de fiestas, cartas, bandos, etc.).

Para el trabajo didáctico en primaria los fondos fotográficos son fuentes primarias de un alto valor educativo, pero son también muy apropiados para secun-

² Algunos archivos nacionales han mostrado sensibilidad didáctica, pero no es habitual que elaboren materiales didácticos ni que faciliten las visitas escolares.

³ La creación del Servicio Didáctico del Arxiu Nacional de Catalunya es un ejemplo de ello.

daria. La misma reflexión la podemos aplicar a los fondos orales. Así pues, es arriesgado atribuir los diferentes fondos archivísticos a una etapa educativa, ya que su utilización correcta depende de su adaptación y transposición a una secuencia instructiva concreta.

5.2.2. Períodos históricos y contenidos curriculares

En los archivos municipales y comarcales los fondos documentales relacionados con la sociedad contemporánea son los más ricos y abundantes, por lo tanto, resulta sencillo concretar los períodos históricos y los contenidos curriculares de historia que se pueden tratar preferentemente con estos fondos archivísticos. La explicación reside en el proceso de nacimiento de estos archivos: la mayoría fueron creados durante el siglo XIX paralelamente a la consolidación del estado liberal. Sólo una minoría incluyen fondos anteriores al siglo XIX y aún menos anteriores al siglo XVIII.

Desde un punto de vista educativo, cuanto más antiguos sean los documentos más dificultades de adaptación didáctica nos ofrecerán y nos exigirán esfuerzos supletorios: paleografía, latín, heráldica, etc. Así pues, aunque podamos realizar investigaciones escolares sobre la edad media, lo más realista es utilizar fondos contemporáneos, a no ser que dispongamos de la ayuda de algún experto o de algún archivero que nos facilite la lectura correcta de las fuentes.

Los fondos de historia contemporánea de los archivos locales y / o comarcales nos ofrecen la posibilidad de estudiar contenidos curriculares de secundaria: la revolución industrial, las transformaciones agrarias, los modelos demográficos contemporáneos y sus variables, los cambios políticos, las guerras, la vida asociativa, los modelos culturales, etc. Ofrecemos un listado, aproximativo y provisional, de algunas posibilidades de investigación con fondos de estos archivos que podemos relacionar con contenidos curriculares:

1. La reconstrucción de la *estructura económica* se puede hacer gracias a las fuentes documentales de carácter fiscal (catastros, amillaramientos, consumos, cédulas, listas de contribuyentes, registros industriales y comerciales, libros de transacciones municipales) y de fuentes que dan información para-fiscal como los servicios agropecuarios.
2. La *vida política local* se refleja en múltiples fuentes documentales: libros de Actas del Ayuntamiento, comisiones de gobierno, resoluciones de alcaldía, bandos, decretos, seguridad pública, listas y resultados electorales, etc.
3. La relación entre el *poder local* y el *poder estatal* está contenida en los fondos de correspondencia, servicios militares, repartimientos y reclutamientos extraordinarios, y de juntas locales de defensa. Algunos de estos fondos son pertinentes para estudiar los *acontecimientos bélicos*: servicios militares, correspondencia con la autoridad militar, quintas extraordinarias, requisas militares, abastecimientos extraordinarios, etc.

4. La *evolución demográfica* se puede seguir en los censos, empadronamientos y en los registros de población.
5. El *crecimiento urbano* en los fondos de permisos y licencias de obras, en los planes de urbanismo y de infraestructuras municipales.
6. La *sanidad* a través de los informes médicos, informes de beneficencia y de la evolución de la red de agua y de cloacas.
7. Los cambios en las *condiciones de vida* en los fondos de beneficencia, en los alquileres de servicios municipales (carnicería, panadería, etc.).
8. La *vida asociativa y cultural* se puede rehacer si hay fondos de hemeroteca, programas de fiesta mayor, de teatros, de corales, de cines, y, obviamente, de partidos políticos, de entidades culturales y organizaciones sindicales.

Conviene recordar la gran variabilidad que ofrecen los fondos archivísticos de los archivos municipales y comarcales. Una misma fuente puede ofrecer mayor o menor información en relación con su estado de conservación pero también está condicionada por la calidad de elaboración en el momento de su génesis. Así, por ejemplo, un censo bien cumplimentado puede darnos una información cualitativa importantísima (grado de alfabetización, actividades económicas, comportamientos demográficos y movimientos de población,...) y el mismo censo –con el mismo papel encasillado y del mismo año– mal cumplimentado sólo da una pobre información cuantitativa: número y sexo de los habitantes.

Es habitual que en los archivos municipales y comarcales existan fondos privados que han sido donados por sus propietarios: archivos de empresas de la localidad, archivos familiares, memorias de personajes ilustres, etc. Estos fondos ofrecen muchas posibilidades educativas, pero su heterogeneidad es elevada y, por ello, es imposible hacer una valoración general. Sucede lo mismo con los fondos de protocolos, presentes en buena parte de los archivos comarcales.

En los archivos locales y comarcales, aun partiendo de una cierta abundancia de fondos contemporáneos, éstos están más o menos mermados y en diferente estado de conservación según los impactos que los acontecimientos bélicos de los siglos XIX y XX les hayan causado. La Guerra de la Independencia (1808-1814) y la Guerra Civil (1936-1939) azotaron de manera específica los fondos de carácter señorial y los archivos parroquiales respectivamente. En los archivos municipales, los destrozos de las guerras carlistas fueron notables y, más recientemente, hemos asistido al intento de borrar la memoria histórica del franquismo con la quema de documentación en algunos archivos, así sucedió, por ejemplo, con el archivo de Falange Española de la ciudad de Girona. Esta situación nos recuerda una de las tensiones más complejas que vive actualmente la didáctica de la historia contemporánea: la relación entre historia y memoria de la propia comunidad, que hemos planteado tímidamente en el capítulo primero como uno de los retos que la didáctica de la historia ha de asumir en el contexto de la sociedad democrática.

5.3. TEMAS DE INVESTIGACIÓN, FONDOS ARCHIVÍSTICOS Y CURRÍCULUM ESCOLAR

Defendemos la bondad del método experimental-innovador para construir conocimiento histórico. En la aplicación de este método, los archivos locales y comarcales podrían ser el equivalente al laboratorio de química, siempre que dispusieran de materiales curriculares con fuentes históricas. Aún estamos lejos de este objetivo, al que sólo se llegará con el trabajo paciente de equipos mixtos de docentes y archiveros, y con el apoyo decidido de la administración. La creación de servicios didácticos en los archivos municipales y comarcales, y también en los grandes archivos públicos, ayudaría a conseguirlo.

Toda decisión psicopedagógica que se tome desde el punto de vista de la docencia variará según la edad, el ciclo, la etapa educativa, los contenidos curriculares, la dinámica de aula, el contexto social, el nivel de conocimientos y las capacidades de los alumnos. Además, deberá tener presente las variables didácticas específicas del trabajo con fuentes primarias que resumimos en: *idoneidad, selección, secuenciación instructiva, transposición didáctica, modelo pedagógico y capacidad de transferencia cognitiva*. Y todas las variables, las psicopedagógicas y las didácticas, se han de integrar previamente en una reflexión global sobre el tema de investigación, que tenga presente simultáneamente los fondos archivísticos a utilizar y su relación con la relevancia del tema para el currículum escolar.

No existen recetas sobre la idoneidad y adecuación de las fuentes utilizadas en el aula. Algunas reflexiones, guiadas por la experiencia didáctica, indican que las fuentes icónicas y las orales son más motivadoras que las documentales. En relación con las fuentes documentales, los criterios didácticos para calificar de idónea una fuente están vinculados con la capacidad de motivación y el impacto afectivo que pueda ejercer en los alumnos. Pero, además, como ya hemos indicado, el docente para seleccionarlas ha de considerar simultáneamente todas las variables psicopedagógicas y didácticas (G. Tribó, 2001). Con el objetivo de ilustrar de manera concreta y práctica nuestras reflexiones proponemos ejemplos temáticos que relacionan fondos archivísticos con contenidos curriculares de ciencias sociales.

Ofrecemos una selección de fuentes primarias adecuadas para iniciar pequeñas investigaciones temáticas que proceden de fondos de archivos locales y comarcales. El nivel de dificultad y la complejidad del trabajo lo ha de regular cada docente en función de los objetivos que persiga y del perfil psicopedagógico de sus alumnos. Nos limitamos a indicar los objetivos, las posibles hipótesis o preguntas y el proceso de vaciado más pertinente, dejando la metodología de aula, el nivel de los contenidos y la dinámica de trabajo (visita al archivo, trabajo en el archivo, dossier con facsímil de fuentes primarias, trabajo en el aula, en equipo, individual,...) sin concretar, con el objetivo de no condicionar la transposición didáctica que ha de realizar el docente.

Los temas elegidos están relacionados con la evolución de las formas de vida y las actividades económicas, y son temas estudiados en la escolaridad obligatoria que pueden ser mejor comprendidos y profundizados gracias a la investigación de sus manifestaciones en el entorno local. La evolución y el comportamiento demográfico de las sociedades contemporáneas, los cambios culturales y la vida aso-

ciativa, las actividades económicas, la organización de la convivencia y la vida política local, las transformaciones urbanas, los cambios en la percepción de la salud y la enfermedad, son temas que pueden ser investigados con fondos de los archivos locales y comarcales y, con una buena coordinación entre los docentes y el archivo, facilitar la comprensión del tiempo histórico y social gracias a la reconstrucción de la memoria del tiempo presente de la propia comunidad. Ello ayuda a crear vínculos interactivos positivos entre los alumnos y su comunidad y, por tanto, facilita su socialización responsable y crítica.

5.3.1. La evolución demográfica

Los aspectos más dinámicos del comportamiento demográfico tales como el crecimiento vegetativo y los índices de natalidad y de mortalidad que se han de calcular para obtenerlo, se pueden investigar también con fuentes de los archivos parroquiales. En los archivos locales y comarcales, los censos y los padrones nos ofrecen múltiples posibilidades; los resúmenes generales de estos padrones comparados en diferentes momentos cronológicos también captan los cambios demográficos de una población. En este ejemplo de un padrón podemos formular múltiples hipótesis y plantearnos diversos objetivos, ello dependerá del tiempo a invertir y del nivel de dificultad que el docente crea conveniente programar.

CENSOS Y PADRONES

Objetivos:

1. Investigar el modelo de familia
2. Conocer el grado de alfabetización
3. Indagar la procedencia de la población
4. Investigar las actividades económicas y profesionales

Posibles hipótesis o preguntas que pueden orientar la investigación:

- ¿Cuáles eran las actividades económicas predominantes?
- La familia de 1899 ¿tenía un elevado índice de natalidad?
- ¿Era más elevado el analfabetismo entre los hombres o entre las mujeres?
- ¿Se observa un flujo migratorio?

N.º DE ORDEN	NOMBRE Y APELLIDOS		Relación de familia
	Voces	Almora	
	1115	Teodoro Forastera Gulloll	
259	1116	Clemente Pisu Casas	Jeje
	1117	Rosa Martí de	"
	1118	Maria Pisu Martí	"
	1119	Miguel Pisu Martí	"
	1120	José Pisu Martí	"
	1121	Luisa Pisu Martí	"
	1122	Andrés Pisu Martí	"
260	1123	Margarita Lanza Cochera	Jeje
261	1124	Miguel Castellet Daga	Jeje
	1125	Ante Pisu Martí	"
	1126	Castellano Castellet Pisu Martí	"
	1127	Juan Castellet Pisu Martí	"
	1128	Serafín Castellet Pisu Martí	"
262	1129	Antonia Pisu Martí	Jeje
263	1130	Paula Casas Martí	Jeje
	1131	José Casas Badell	"
	1132	Agapadabna Pisu Martí	"
	1133	Antonia Casas Pisu Martí	"
	1134	Miguel Casas Pisu Martí	"
264	1135	Antonia Gulloll Ferrer	Jeje
	1136	Miguel Forastera Gulloll	"
	1137	Martin Forastera Gulloll	"
	1138	José Forastera Gulloll	"
265	1139	Andrés Comajuncosa Martí	Jeje
	1140	Rosa Martí Pisu Martí	"
	1141	Comajuncosa Martí	"
	1142	Juan Comajuncosa Martí	"
	1143	Maria Comajuncosa Martí	"
266	1144	Antonia Comajuncosa Martí	Jeje
	1145	Agustín Fidal Sabadell	"
	1146	Isabel Comajuncosa Fidal	"

Proceso de vaciado:

El registro y el procesamiento de la información que nos ofrece esta fuente se adapta a una explotación estadística que facilita la ordenación matemática y su conversión en cuadros y gráficos que ayudarán a comunicar el resultado de la investigación. El procedimiento más sencillo es construir un cuadro de múltiples entradas, en función de la hipótesis y de las variables que tengamos que contrastar para validarla o invalidarla.

		NATURALEZA			PADRÓN DE HABITANTES										Folio 31	
Año	Año de naci.	Pueblo	Provincia	Estado	Profesión	Residencia habitual	Tiempo de residencia en este distrito		Clasificación como habitante	Calle ó sitio en que habitan	Núm. de la casa	Contribución que satisface		¿Sabe leer?	¿Sabe escribir?	Observaciones
							Años	Meses				Tercena	Reserva			
	30	La Alfranca	Gerona	causado	Jornalero	id.				Balt.	26					
	36	La Alfranca	Gerona	causado	Jornalero	id.			vecino	"	8					
	33	St. Genes de Burg.	Gerona	id.	"	id.			"	"	8					
	11	St. Genes	id.	id.	"	id.			"	"	8					
	10	id.	id.	id.	"	id.			"	"	8					
	2	id.	id.	id.	"	id.			"	"	8					
	6	St. Genes	id.	id.	"	id.			"	"	8					
	10	id.	id.	id.	"	id.			"	"	8					
	63	St. Genes	Gerona	causado	"	id.			vecino	"	6					
	44	St. Genes	Gerona	causado	Jornalero	id.			vecino	"	5					
	44	id.	id.	id.	"	id.			"	"	5					
	22	id.	id.	id.	"	id.			"	"	5					
	25	id.	id.	id.	"	id.			"	"	5					
	7	id.	id.	id.	"	id.			"	"	5					
	78	Gerona	id.	causado	Medico	id.			vecino	"	6					
	74	St. Genes	id.	causado	"	id.			vecino	"	9					
	62	St. Genes	id.	causado	Jornalero	id.			"	"	9					
	32	St. Genes	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	40	St. Genes	id.	causado	"	id.			"	"	9					
	5	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	63	St. Genes	Gerona	causado	"	id.			vecino	"	9					
	35	St. Genes	id.	causado	Jornalero	id.			"	"	8					
	31	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	27	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	36	St. Genes	Gerona	causado	Jornalero	id.			vecino	"	8					
	22	Gerona	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	5	St. Genes	id.	causado	"	id.			"	"	9					
	3	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	1	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	44	St. Genes	id.	causado	Medico	id.			vecino	"	7					
	46	id.	id.	id.	"	id.			"	"	9					
	15	St. Genes	id.	causado	"	id.			"	"	9					

Padrón de habitantes, Molins de Rei, 1899.

5.3.2. Cambios culturales y vida asociativa

La evolución cultural, el asociacionismo de todo tipo, los cambios en la vida cotidiana y la aparición de nuevos hábitos sociales pueden investigarse a través de las hemerotecas locales, con memorias y con entrevistas a personas mayores, fuentes que necesitan un tratamiento especial que aquí no abordamos. Ofrecemos el ejemplo de los programas de fiesta mayor, fuente poco utilizada, fácil de interpretar y que es atractiva y motivadora. En ellos, la profusión de ilustraciones en los anuncios comerciales y de las obras de teatro, y la presencia de las asociaciones que organizan actividades durante la Fiesta Mayor permiten la aproximación global a la vida cultural y recreativa del pueblo, así como aspectos estéticos y de vida cotidiana.

PROGRAMAS DE FIESTA MAYOR



**CENTRE
CATALANISTA**

Molins de Rei

FESTA MAJOR

DE 1910

PROGRAMA

de los festejos que se celebrarán
en aquesta Societat
durant los dies 29, 30 Setembre
i 1.^{er} d'Octubre

Dia 1.^{er} d' Octubre A les 3 i mitja de la tarda.

GRAN ACONTEIXIMENT ARTISTIC D' OPERA ITALIANA

Se posará en escena la grandiosa ópera en quatre actes del immortal mestre VERDI

Rigoletto

Concertada i dirigida per l' intelligent mestre compositor fill d' aquesta vila en **SEBASTIÀ MESTRES**.

Desempenyant la part lírica la companyia que ab gran aplauso actuaba en el teatre de «Sant Carlos» de Lisboa, de la que'n forman part la eminent soprano senyora **ANGELINA ROMS**, el notable tenor **D. ANTONI AMIEL**, el no menys aplaudit barítono **D. Enric Odeguery** i el renombrat baix **D. Conrat Giral**.

La part orquestral a carrec de la ja esmentada orquestra, aumentada fins a 25 professors del gran teatre del Liceu de Barcelona.

REPART

GIULIA	Sra. Angelina Roms.
MAHDALENA	Sria. Rosalia Panerazzi.
CONFERRE DI CEPRANO	Sra. Emilia Pantuzzi.
DEGA	Sr. Antoni Amiel.
RIGOLETTO	» Enric Odeguery.
MONTENON	» Conrat Giral.
SIARAFOCILE	» Antoni Oliver.
BORSA	» Ramón Balcells.
MARLELLA	» Josep Ricart.
COMTE DI CEPRANO	» N. N.
PAGGIO	» N. N.

Chor general, Dames, Caballers, Patjes, Alavarders, etc., etc.

La direcció escènica a carrec de D. Leopold Bergtoli.

Apuntador D. Amadeu Panorezzi. — Sastraria de D. Enlli Giovanal.

Acabará la funció ab l' estrena d' una de les escenes del «Poema l' Anima en pena» (Lo Compte l' Arnau) inspirada obra musical del nostre convilán i aplaudit mestre En Sebastià Mestres, dirigida pel mateix.

La part de tenor será cantada pel celebrat Sr. Amiel.

Preus: | Pels socis, entrada y butaca. 0'75 ptes.
| Família, 1'50

A les 10 de la nit.—Gran ball de societat; quant convidades pera dits balla antes les societats afines.

Programa de Fiesta Mayor, Molins de Rei, 1910, Archivo Municipal.

Objetivos:

1. Conocer la vida cultural de principios del siglo XX
2. Investigar sobre la vida asociativa

Posibles hipótesis o preguntas que pueden orientar la investigación:

- ¿Qué diferencias y que similitudes se observan entre las Fiestas Mayores de inicios del siglo XX y las actuales?
- ¿Qué corriente estética caracteriza el programa?
- ¿Qué tipo de asociaciones predominaban? ¿Qué valores evocan sus nombres? ¿Existen aún?
- ¿Cuáles son los principales anuncios y que actividades comerciales representan?

Proceso de vaciado:

La información de estas fuentes se orienta hacia procedimientos cualitativos y comparativos: contrastar las características de las Fiestas Mayores del pasado con las actuales, observar la tendencia estética de las ilustraciones y los anuncios (modernismo, racionalismo,...), comprobar el peso de las asociaciones en la vida colectiva a partir de la oferta que hacen en el programa, deducir las principales actividades culturales y comerciales a partir del análisis de su presencia en los programas. Se trata de analizar los programas con atención y profundizar en los aspectos de descodificación de la fuente que marque la hipótesis de investigación.

5.3.3 La organización de la convivencia

Existen diversas fuentes para estudiar la organización de la vida colectiva en un municipio –prensa, documentación de asociaciones, etc.–, pero la fuente que ofrece más información, más global y sus series son más completas son las actas municipales contenidas en los *Libro de Actas*. Los acuerdos que afectan a la colectividad están resumidos en las actas: llegada de la electricidad y del agua potable, construcción de la red de cloacas, construcción de una escuela, de un mercado, de un cementerio, etc., por lo tanto, esta fuente es idónea para reconstruir diacrónicamente la vida de la comunidad. A través de las actas también podemos comprobar la proyección de los cambios políticos generales en la vida del pueblo. Los ejemplos que proponemos sirven a esta finalidad: establecer relaciones de causa-efecto entre un acontecimiento político general y sus consecuencias en la vida política local, en los casos del golpe de estado de Primo de Rivera en 1923 (Acta de Molins de Rei) y el nombramiento, por el Comandante Militar, de un nuevo Ayuntamiento durante la ocupación del ejército franquista al final la Guerra Civil española, en enero de 1939 (Acta de Mollet del Vallès)

<p>D. F. " Jo. " G. " Juan. " Pedro Jo.</p>	<p>Acordado que no pudo celebrarse sesión por falta de número de Concejales, 26 Septiembre 1923; artículo.</p> <p style="text-align: right;"><i>[Signature]</i></p> <p>En Molins de Rey a veintiocho de Septiembre mil novecientos veintitres, siendo las horas veintela y bajo la presidencia del Sr. Alcalde D. Francisco Nicolás del Prado, se reunieron los H. Concejales ausentes al margen, a fin de celebrar sesión pública ordinaria de segunda convocatoria; y habiendo que fue, se leyó y se aprobó el acta de la anterior.</p> <p>Se dio una cuenta de imparte ciento treinta y nueve pesetas en cuenta corriente presentada por D. Manuel Miró que fue aprobada.</p> <p>Se acordó facultar a la Alcaldía para que disponga lo necesario para la erección del nuevo Ayuntamiento General de esta región en el día treinta del actual, en que debe venir a esta población para la revista de Armamentos.</p> <p>Y no habiendo más asunto de que tratar, se levantó la sesión; artículo.</p> <p style="text-align: center;">El Alcalde Provisorio</p> <p style="text-align: center;"><i>[Signature]</i> <u>Ramón Bonsons</u></p> <p style="text-align: center;"><i>[Signature]</i> <u>José Andueza</u></p> <p style="text-align: center;"><i>[Signature]</i> <u>[Signature]</u></p>
<p>Concejales: Felicitas D. Francisco Nicolás " Miguel Gallot " José Guardia " Agustín Caneras " Ramón Bonsons " José Górriz " Gabriel Bot " Miguel Sacofet " José Mayoral " Los Vocales Asociados " Juan Capdevila " Pedro Foz " Juan Pujolán " José Montañá</p>	<p>En Molins de Rey a primero de Octubre de mil novecientos veintitres, siendo las ocho de la noche y bajo la presidencia del Delegado gubernativo donante de la Guardia Civil D. Pablo Ortega Delgado, se reunieron los H. Concejales y Vocales Asociados que al margen se expresan, en sesión extraordinaria a fin de dar cumplimiento al Real Decreto del día que dice lo siguiente: "A propuesta del Directorio Militar, se acordó en el mismo, sergo a declarar lo siguiente: Artículo 1º desde el día de la publicación de este Decreto cesarán en sus funciones fiscalizando su cometido todos los Concejales de los Ayuntamientos de la Nación, que serán reemplazados instantáneamente por los Vocales Asociados del mismo Ayuntamiento, quienes substituirán a los Concejales en el mismo día bajo la presidencia e intervención de la autoridad militar. El Alcalde en cada Ayuntamiento será elegido en votación secreta entre los Vocales Asociados poseedores de los cargos de Concejales que ostenten título profesional o gremial industrial, comercio o privilegiado y en su defecto, los mayores contribuyentes. = Serán además cargo de Concejales o nombrados inmediatamente también por elección de todos los demás Vocales Asociados. = Artículo 2º En la sesión a que se refiere el artículo anterior, los Ayuntamientos no constituidos procederán a designar las sesiones que determine el artículo 5º de la ley Municipal.</p>

Acta Municipal, Molins de Rei (1º de octubre de 1923) Archivo Municipal.

Autoreu

Vass

Falguera

Gordi

Escalada

Ricard

Juní Serra
Eprisa

M. Bellver

!!! Onitx España !!!

!!! Viva Franco !!!

En la villa de Mollet del Vallés, a veintiocho de Enero de mil novecientos treinta y nueve, tercer año triunfal, a las diez y siete horas, el Comandante Militar Don Hilario Anastasio Bunta, en uso de las atribuciones que le confiere el cargo y a fin de constituir el Ayuntamiento en esta villa, nombra y da posesión a los Señores siguientes: Lluís Rabassa Singlar, Alcalde; Emiguel Guix, Javier Segura, Joaquín Marqués, Asunción Javal, José Mora, Andrés Escoda, José Gaspa, Susana Castaña, Ramon Dur, Eimote Parera, Angel Busqueta, Jaime Paradell, Ponte Solá, Agustín Ferreró, Concejales.

Acta seguida esta señores se posesionaron del cargo que les ha conferido el Comandante Militar, los cuales juran y poseen cumplir fielmente por su honor la misión que les encomienda en los actuales momentos.

De esta Constitución del Ayuntamiento, se extiende la presente acta que firman todos los asistentes con el Comandante Militar y el Secretario, en certificación que certifica:

José Ferreró

Emiguel Guix

José Ferreró

Don Hilario Bunta

José Ferreró

Andrés Escoda



Ramon Dur

Jaime Paradell

Acta Municipal de Mollet del Vallés (28 de enero de 1939), Archivo Municipal.

Objetivos:

1. Investigar cambios políticos generales
2. Comprobar la incidencia de los cambios políticos a nivel local
3. Establecer relaciones causales entre los cambios políticos generales y la política municipal
4. Indagar la evolución global del municipio

Posibles hipótesis o preguntas que pueden orientar la investigación:

- ¿Cómo incidió en la vida municipal el cambio político de 1923?
- ¿Qué cambios comportó el nombramiento por la autoridad militar de un nuevo ayuntamiento en 1939?
- ¿Qué relación se puede establecer entre un cambio de régimen político y la vida política local?

Proceso de vaciado:

Si investigamos la proyección de acontecimientos políticos y bélicos generales en la vida política local, la lectura de las fuentes y el registro de la información han de estar precedidos de la elaboración de fichas de lectura de historia general que precisen fechas y situaciones con las que habremos de comparar la información de las actas; de este modo, el procesamiento de la información adquirirá sentido y podremos llegar a resultados fiables.

5.3.4. Las actividades económicas: la agricultura

El Catastro, de inicios del siglo XVIII, y partir de la reforma fiscal de Mon-Santillán los Amillaramientos, permiten construir una visión de síntesis de la agricultura y de las actividades económicas de un municipio. Se puede trabajar con los resúmenes anuales y construir series diacrónicas y, de este modo, obtenemos un dibujo global de la actividad agrícola y de sus cambios durante el período estudiado. Tanto el catastro como los amillaramientos han sido muy utilizados por los agraristas. Su carácter de fuente fiscal permite obtener informaciones económicas complementarias: actividades industriales, riqueza urbana, etc., hasta inicios de siglo XX, momento en que un cambio de normativa separó la riqueza rústica de la industrial y de la urbana. En los archivos municipales existe mucha información fiscal que puede complementar la de los amillaramientos: listas de contribuyentes, repartimientos especiales, etc.

RESUMEN DE AMILLARAMIENTO Y CATASTRO

Objetivos:

1. Investigar la estructura agraria de la población
2. Comprobar qué cultivos eran los más importantes
3. Estudiar las transformaciones agrarias

Nota dels augmentos, y rebajas feitas tant de Cens, o Censals, com de altres, com consta en las Instruccions annuals, o vulgarment Dretlles e la R^a Contribucio, o Catastro, començant en la del Any de 1762, per conciliar a los Interests

Anys.		Annuals	Atrassos.
1762.	Guillem Amatller.....	90-89A	250-29
	Papí Espina.....	0-109	10-89
	Aument. suma.....	20-189A	260-109

1765.	Anton Doca, y tres Fills.....	120-9	Bonificat... 90-129
	Rebajats del Personal.		

1766.	Anton Doca.....	70-29	20-89
	Faime Coll.....	80-1A9	20-189
	Rebajats. suma.....	150-169	Bonificat... 50-29

1769.	Joseph Carreras.....	0-1A9	20-49
	Joan Aubá.....	0-1096	20-192
	Theresa Vinalloca.....	20-29	90-196
	Aument. suma.....	30-696	130-109

1770.	Anton y Damiá Doca.....	20-997	90-69
	Aument de Cens.		

1771.	Anton y Damiá Doca.....	90-129	20-129
	Ludro de Planes.....	10-129	30-49
	Guillem Amatller.....	0-49	0-129
	Aument. suma.....	100-89	280-89

Catastro de 1762, Molins de Rei, Archivo Municipal.

Provincia de Barcelona.

Pueblo de Molins de Rey.

Resumen del número, clase, calidades y cultivos de los terrenos casos y ganados de este pueblo, que la Junta Provincial de Amillaramiento presentará en esta de las relaciones de los contribuyentes, evaluaciones con datos de riqueza y otros datos que se han consultado para la formación del amillaramiento de su riqueza imposible.

Clases y cultivos de las tierras.	Cálculos de las minutas.	Numeros		Productos Totales.	Deducciones.	Lugares de Amillaramiento.	
		de casos.	de minutas.				
Arboles.	Frutales.	17	4	8.	2.600.	1.800.	2.500.
	27	4	20	4.455.	1.500.25.	3.000.00.	
	27	2	2.	1.000.	200.00.	800.00.	
	17	44	17.	36.980.94.	62.969.09.	24.191.25.	
	27	81	10.	135.886.	99.909.	35.911.	
	27	37	8.	52.987.50.	37.987.50.	15.000.	
	17	28	1.	32.407.	20.912.12.	10.570.92.	
	27	22	1.	26.806.94.	46.450.94.	12.955.	
	27	10	2.	2.456.75.	5.000.75.	4.456.	
	17	27	0.	0.	0.	0.	
Secano.	Frutales.	27	1	2.	1.150.	400.88.	722.12.
	17	8.	1.	4.470.	3.260.	1.230.	
	27	11	15.	7.138.63.	8.109.25.	2.029.38.	
	27	37	4.	16.464.50.	12.737.50.	3.727.	
	17	1.	1.	1.265.	870.	395.	
	27	13.	1.	852.94.	614.25.	239.69.	
	27	5.	9.	4.322.06.	3.265.18.	1.056.88.	
	17	28	7.	16.976.72.	8.736.25.	4.850.	
	27	100	15.	24.832.37.	11.754.37.	12.202.50.	
	27	261	8.	38.178.	17.257.25.	20.980.	
Bosque de Construcción.	27	8.	4.	2.731.25.	1.706.25.	825.	
	27	5.	12.	1.834.25.	1.974.25.	460.	
	27	10.	4.	3.258.50.	2.522.50.	735.	
	17	1.	1.	0.	0.	0.	
	27	1.	1.	75.	55.	40.	
	17	7.	8.	20.	0.	90.	
	27	8.	10.	10.	0.	10.	
	27	20.	8.	141.	0.	141.	
	Total.		710.	5.	475.359.88.	310.825.05.	702.534.83.

Resumen de Amillaramiento de 1863, Molins de Rei, Archivo Municipal.

Resumen General.



Objeto de imposición.	Número de fin- cas sujetas á la Contribución.	Producto Total.	Dajas.	Líquido imponible.
Riguera Nueva.	241.	479,552.88.	314,826.05.	164,526.83.
Idem. Vatabanas.		330,341. .	198,939. .	191,002. .
Granaderías.		1,926. .		1,926. .
Total.		809,820.88.	513,765.05.	296,055.83.

Molins de Rei, 12 de Abril de 1863.

La Junta Municipal:

Jose Fort

Miguel Pera

Antonio Mas y Poca

Alberto Berrios

Ordoñez

Barra Carabias

El Ayuntamiento de este pueblo ha visto y examinado el presente

Resumen de Amillaramiento de 1863, Molins de Rei, Archivo Municipal.

Posibles hipótesis o preguntas que pueden orientar la investigación:

- ¿Era muy avanzada la agricultura del pueblo a finales del siglo XVIII y a mediados del XIX?
- ¿Qué transformaciones se produjeron en los sistemas agrarios?
- ¿La agricultura era la actividad económica más importante?
- ¿Qué cultivos eran los más importantes?

Proceso de vaciado:

Los amillaramientos y los catastros, como casi todas las fuentes fiscales, se adaptan a un tratamiento estadístico y cuantitativo. Una comparación de dos resúmenes de amillaramiento exige un registro simple en un cuadro de doble entrada, su procesamiento se puede convertir en cuadros y gráficos sencillos que ayudarán a presentar la aportación de la investigación. Obviamente, si utilizamos muchos amillaramientos la explotación estadística será mucho más compleja; pero con registros de doble entrada bien ordenados, procesar los resultados e interpretarlos no es complicado.

5.3.5. El crecimiento urbano

El crecimiento demográfico de una población comporta transformaciones urbanas y de vivienda paralelo al crecimiento urbano. Gracias a las licencias de obras que los particulares han de solicitar al Ayuntamiento para edificar y, sobre todo, a los planos que las acompañan podemos reconstruir, cartografiar y datar estos procesos. Estas fuentes, según la calidad y la expresividad de los dibujos y planos, permiten también captar los cambios estéticos y los gustos decorativos. El dibujo de la fachada de una casa de pueblo es un ejemplo de ello; gracias a él, podemos observar las formas y la decoración modernista de la misma. La contrastación del plano de la fachada con la fotografía permiten comprobar la profusión de elementos propios del modernismo popular: obra vista, esgrafiados, etc.

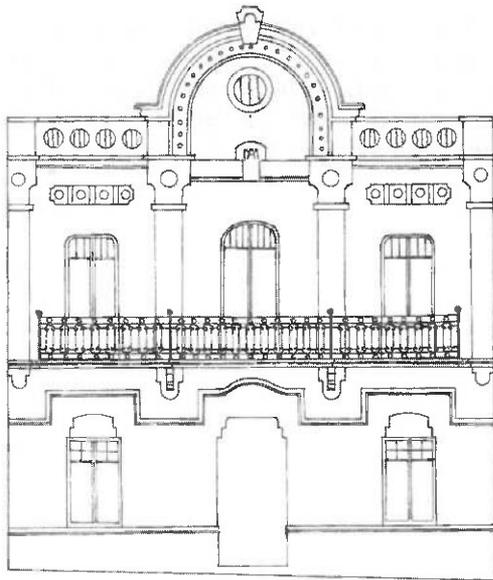
LICENCIAS DE OBRAS Y PROYECTOS URBANÍSTICOS

Objetivos:

1. Investigar las transformaciones urbanas
2. Comprobar la evolución de los cambios estéticos y de estilo
3. Contrastar la presencia del modernismo popular en el urbanismo municipal

Posibles hipótesis o preguntas que pueden orientar la investigación:

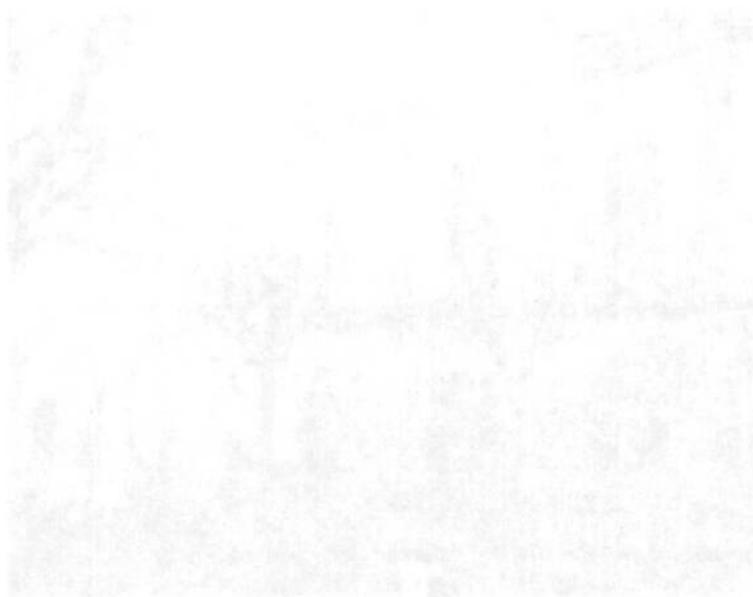
- ¿Cuáles son los momentos de mayor expansión urbana?
- ¿Qué estilo predominó en cada fase constructiva?
- ¿Qué tipología de vivienda estaba más extendida?



Projecto urbanístic, J. Badia, mestre d'obres 1921 (*Molins de Rei, paisatge urbà i memòria*, p. 87. (Ed. Ajuntament de Molins de Rei-Arxiu Municipal).

Proceso de vaciado:

El análisis de los planos que acompañan a las licencias de obras se adecua a una metodología cercana a la lectura de la imagen y a la interpretación cartográfica que permite ordenar información sobre las topologías de las viviendas y de los edificios construidos durante el período observado. Si se trabaja en series, se pueden ordenar cronológicamente y obtener visiones diacrónicas de las transformaciones urbanas.



CAPÍTULO 6

Los servicios didácticos de los archivos

En los capítulos anteriores se han argumentado las razones que justifican la utilización didáctica de los documentos de archivo, pero también es verdad que su utilización en la enseñanza precisa, para ser efectiva, de un proceso de selección y de preparación que dará sus mejores frutos a partir del trabajo en equipo de profesores y archiveros. Este trabajo en equipo entendemos que, para garantizar su continuidad al mismo tiempo que su calidad, debería dar lugar a la formación de servicios didácticos permanentes que sean capaces de establecer unas programaciones y que sirvan como elemento de mediación entre las instituciones escolares y las archivísticas.

En este capítulo nos proponemos apuntar las bases de la metodología de trabajo para la realización de un proyecto de servicio didáctico en un archivo. Como veremos más adelante, nuestra apuesta apunta hacia la utilización de las nuevas tecnologías y la formación de servicios didácticos que fomenten la utilización de las fuentes documentales como base para la docencia a través del método de la investigación, pero defendemos también la idea de que el mejor servicio didáctico es aquel que, teniendo en cuenta las necesidades del entorno y los recursos disponibles, puede realizar un proyecto capaz de mejorar el entorno formativo en que se encuentra.

El porqué no se han desarrollado antes los servicios didácticos en los archivos cuando sí lo han hecho los museos y muchos espacios patrimoniales (sobre todo los naturales), es una pregunta que requeriría una reflexión probablemente en-

torno de lo que se considera patrimonio y del concepto de la Historia, sus métodos y sus protagonistas. Evidentemente no se trata solamente de una cuestión de presupuestos o de ideas, sino más bien de cuestiones ideológicas sobre las que últimamente soplan suaves vientos de cambio.

Los archivos, como cualquier otra institución cultural, han adquirido en las últimas décadas una mayor conciencia de responsabilidad en cuanto a favorecer la difusión del patrimonio a la ciudadanía en general. Al menos es así en los países llamados occidentales, donde la implantación del estado del bienestar ha visto desarrollarse de la mano tres elementos esenciales: un sistema político democrático, una educación accesible a la mayoría de la población y un desarrollo económico.

Una ciudadanía culta exige sus derechos culturales, a la vez que políticos, y demanda servicios de calidad. En consecuencia algunas de estas instituciones se ven abocadas al planteamiento de nuevos retos, entre los que destaca la difusión cultural. Ésta, planteada no solamente en términos de *merchandaising* sino como estrategia formativa de la ciudadanía, se presenta como una de las maneras de afrontar positivamente la creciente demanda de servicios culturales.

El desarrollo de las tecnologías de la información y los cambios económicos y culturales de los últimos tiempos han tenido un papel relevante en el incremento de los flujos de intercambio de información de nuestra sociedad. Tanto es así que la capacidad de adaptación a los cambios del entorno se considera un valor positivo tanto en el mundo laboral como académico o político, a diferencia de otras épocas en que se valoraba la fuerza de la experiencia. Actualmente, el cambio en sí mismo no se concibe como una sucesión coyuntural que articula dos situaciones en equilibrio, sino que corresponde más bien, a la definición de una época, de tal manera que se demanda a la escuela un tipo de formación distinto, que ponga el énfasis en las habilidades más que en los conocimientos, como una manera de asegurar la formación autónoma y continua que los ciudadanos de hoy deben mantener.

Por su parte, tanto la teoría pedagógica como los propios docentes se inclinan desde hace algunas décadas, y cada vez más, por una educación, en la cual el alumno toma cada vez más responsabilidad en su proceso de aprendizaje como sujeto activo, desarrollando habilidades como la búsqueda, elaboración y análisis de la información y donde se valoran la imaginación y la capacidad crítica, así como la responsabilidad o el trabajo en grupo.

Las instituciones escolares, sin embargo, dedicadas a sus funciones formativas –tanto profesionalizadoras como educadoras– incluyen en sí mismas un germen de conservacionismo, en tanto que la escuela es una institución socializadora que tiende a perpetuar modelos más que a introducir cambios. Estas contradicciones internas han llevado a una situación en que, por un lado, se verbaliza la necesidad de formación del alumnado en habilidades más que en conocimientos, mientras, por otro, no se encuentra la manera de superar el corsé de unos programas que continúan poniendo el énfasis en los contenidos. Estas tendencias conservacionistas explican la resistencia de algunos centros educativos y de algunas familias a cuestionar la validez actual de la educación enciclopedista tradicional.

En este contexto de desconcierto, las inercias y necesidades sociales se empiezan a percibir, de manera que la escuela sigue asumiendo el rol tradicional al cual se ve abocada por unos programas excesivos y aún muy centrados en los contenidos enciclopedistas, mientras que otras instituciones asumen la innovación. Las primeras manifestaciones en este sentido proceden de empresas privadas, instituciones culturales o pseudo-culturales, que aparecen ya en el mercado ofreciendo una amplia gama de actividades culturales cuyo principal “cliente” es la escuela y los escolares. Por otro lado, un sector del profesorado, activo e innovador aunque minoritario, logra introducir cambios cualitativos importantes con brillantes resultados, a pesar de la escasez de recursos con que cuenta. Estos elementos de cambio, internos y externos a las instituciones escolares, actúan como un revulsivo que introduce nuevas formas de enseñanza, aunque también es cierto que demasiado a menudo se recurre a estas actividades como una forma, a manera de disimulo, de dinamizar unas clases que siguen siendo tradicionales en un contexto curricular y didáctico, donde nada cambia.

De la misma manera que el alumnado debe ser formado en habilidades, el profesorado debe estar preparado para integrar el cambio y debe saber aprovechar de su entorno todos aquellos recursos que éste le ofrece para desarrollar las capacidades del alumnado de una manera creativa. Pero deberá hacerlo de manera activa, es decir controlando el proceso de principio a fin, seleccionando las actividades que va a utilizar y actuando coordinadamente con los responsables de los servicios culturales cuando los requiera, no como simple objeto de consumo o entretenimiento, sino como un conjunto de estrategias que responden a un mismo objetivo final diseñado por el propio equipo docente.

El aprovechamiento de las posibilidades educativas del entorno entendemos que constituye una de las claves para el cambio docente. Y en ese entorno deben incluirse todas las instituciones culturales –y muy especialmente las de titularidad pública– asumiendo una responsabilidad educativa que es ya social y que no puede seguir recayendo de manera exclusiva en la escuela y los docentes. En el contexto actual, las instituciones culturales deben hacer frente al nuevo reto que la sociedad les impone: facilitar el acceso a la cultura. Esto significa desarrollar unos planes de difusión pero también unos instrumentos de formación que permitan superar el marketing para llegar realmente a la democratización del saber.

Los archivos, como las otras instituciones relativas a la conservación y difusión del patrimonio, pueden ser un gran recurso para la creación de una red cultural dirigida a la formación de futuros ciudadanos responsablemente integrados en la sociedad. Los documentos que conservan ofrecen grandes posibilidades educativas y didácticas, no solamente en materias relacionadas con la historia o las ciencias sociales, sino también con la geografía, la economía, las matemáticas, el diseño, la estadística, el arte, etc. Y sobre todo en la formación de futuros ciudadanos conocedores de los recursos que les ofrece el entorno para desarrollar de forma autónoma la construcción del conocimiento.

La incorporación de los archivos, así como de los museos y bibliotecas, en una red cultural que pueda respaldar a la escuela, en sus funciones educadoras e innovadoras, puede representar un importante cambio cultural.

6.1. LA INTERACCIÓN ARCHIVO-ESCUELA

Tanto en la enseñanza primaria como secundaria la visita de grupos escolares al archivo suele ser la primera actividad de aproximación que inicia el profesorado y que programa el archivo dentro de su política de difusión. Permite que los alumnos entren en contacto directo con los documentos y que aprecien, "in situ", la organización de la institución. La misma presencia del edificio, cerrado en general para ellos, representa una incógnita que puede ser desvelada, haciendo énfasis en la utilidad de la documentación en la reconstrucción de la historia personal o local, pero también en la explicación de las diferentes funciones que diversos especialistas realizan o en la metodología del investigador que explica cómo se escribe la historia. En este sentido, la presentación de textos que permitan dar respuestas o interpretaciones diferentes a alguna cuestión histórica podrá aportar elementos para desarrollar una explicación en torno a la recuperación de la memoria histórica.



Grupo de alumnos trabajando en el *Archivio Storico* de Modena (Italia).

Puede organizarse en dos partes:

a. Presentación

Se trata de dar una pequeña explicación, dinamizada (a través de una exposición multimedia, fotográfica, de un cómic, etc.) en relación con los puntos siguientes:

- ¿Qué es un archivo?
- ¿Qué es un documento?
- ¿Qué tareas se realizan en un archivo y por qué?
- ¿Cómo se organizan los documentos de un archivo?
- ¿Cómo puedo localizar los documentos en un archivo?

b. Visita a las instalaciones

A través de un itinerario guiado, los alumnos pueden seguir el recorrido de los documentos desde el momento en que entran en el archivo hasta que son puestos a disposición de los investigadores, pasando por los depósitos, salas de restauración, de consulta, etc.

Esta visita podría complementarse con algún pequeño taller (observación documental, lectura de imagen, localización de documentos, resolución de un enigma a partir del análisis de documentos...) aunque es más recomendable que los talleres se hagan en una segunda visita con el objetivo de no realizar actividades demasiado largas que dificulten la concentración de los alumnos.

Los talleres didácticos en el archivo pueden ser muy diversos y adaptarse a los diferentes niveles educativos. En general, los agruparemos por tipologías:

- a. Conceptuales: aunque se desarrollan siguiendo pautas metodológicas de investigación, ponen su énfasis en el conocimiento de un concepto (la definición de una época, explicación sobre un personaje, un conflicto o situación histórica...).
- b. Metodológicos: se trata de aportar recursos metodológicos que permitan profundizar en algunas técnicas simples utilizadas en investigación (análisis de imagen, sistematización y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, comparación de documentos, observación de las partes de un documento...).
- c. Tecnológicos: muy adecuados para los alumnos más pequeños, permiten un contacto con el archivo desde un aspecto más procedimental: la elaboración de encuadernaciones, escritura sobre pergamino, fabricación de tintas, etc.

Las actividades realizadas en el archivo deben inserirse en la programación general del aula, con la finalidad de que sean realmente efectivas, y sea cual sea la actividad que se realice. Para ello, la persona responsable del servicio didáctico deberá mantener un contacto previo con el docente de manera que se clarifiquen los conceptos que se desean trabajar, así como exponer con detalle el contenido de la actividad de forma que se pueda llegar a una adaptación de la programación para cada caso.

Se prepararán documentos de soporte para el profesor y se le facilitará una copia de todos los documentos que se hayan trabajado, de manera que en el aula se pueda dar continuidad, si se desea, al trabajo iniciado en el archivo.



El posterior trabajo en el aula facilita la síntesis y la transferencia didáctica.

Una vez en el aula, el profesor puede retomar las actividades e integrarlas en su propia programación. Este proceso es muy importante, puesto que permite al alumnado asumir correctamente los nuevos conocimientos, y es donde realmente la actividad realizada adquiere su sentido.

En general, suele ser muy útil:

- La redacción de una síntesis de las conclusiones obtenidas a partir del trabajo en el archivo.
- La adopción de los procedimientos aprendidos como práctica normalizada (por ejemplo: citar correctamente las fuentes de archivo, incorporar al análisis de documentos que se realizan en clase algunos de los datos y observaciones aprendidos, etc.).
- La transferencia e integración de los conocimientos particulares descubiertos en el archivo con el cuerpo epistemológico a través de la relación entre lo particular y lo general, aprendiendo a establecer conclusiones.

Si se realiza este proceso de coordinación y el profesorado mantiene en todo momento el control de los objetivos que desea trabajar, el servicio didáctico puede llegar a ser un elemento de ayuda muy importante y, a su vez, los resultados educativos pueden ser mucho más trascendentes que si se trata de planificar actividades aisladas y de “quasi-entretenimiento”.

6.2. NUEVAS FUNCIONES DE LOS ARCHIVOS. DE LA DIVULGACIÓN CULTURAL AL SERVICIO DIDÁCTICO

Las actividades de difusión son las que se orientan a dar a conocer, al público en general, las actividades que la institución (el archivo, el museo, etc.) realiza dentro de sus propias funciones y por las que es más conocida. En cambio, las actividades didácticas son aquellas diseñadas a partir de unos objetivos de aprendizaje concretos que se relacionan con los objetivos escolares.

La función cultural es un concepto más amplio: engloba todas las actividades que una institución organiza para colaborar en el desarrollo cultural de su entorno e incluye, entre otras, la difusión y las actividades didácticas.

Confundir actividades de difusión con actividades didácticas representaría dejar sin atender correctamente ambas funciones. Es cierto que las actividades didácticas pueden ayudar a difundir los fondos de un archivo y, por lo tanto, se pueden considerar en cierta manera actividades de difusión, pero no son solamente esto, sino que van más allá, ya que se formulan unos objetivos educativos globales y se diseñan las estrategias que pueden permitir conseguirlos. Por otro lado, no todas las actividades de difusión son a su vez actividades didácticas, por ejemplo una exposición de documentos es directamente una actividad de difusión de los fondos del archivo y solamente se convierte en una actividad didáctica si se crean la organización, la presentación y los instrumentos que, respondiendo a un planteamiento de objetivos y siguiendo una metodología pedagógica se dirige al logro de aprendizajes curriculares y formación de escolares.

El hecho de que determinados profesores se valgan de una actividad de difusión organizada por una institución cultural –a partir de su propia programación e instrumentos– para realizar actividades didácticas, no las convierte automáticamente en actividades didácticas puesto que el objetivo con que han estado diseñadas no era pedagógico y no facilita, por lo tanto, su utilización didáctica.

La confusión entre el sentido y el significado de la difusión y la didáctica viene dada, seguramente, por el desconocimiento mutuo entre los colectivos de docentes y archiveros, tanto por lo que hace referencia a las tareas como a los objetivos que cada uno de ellos busca cuando trabaja las fuentes documentales con alumnos.

Que archiveros y docentes compartan el mismo receptor (el alumnado) no significa que compartan los objetivos y, naturalmente, el mensaje. La realización de un proyecto global que permita trabajar conjuntamente los objetivos que se plantea el archivo (difusión, formación de futuros usuarios, función cultural,...) y la de aquellos que se plantea la docencia (empatía, desarrollo de habilidades cognitivas, aprendizaje de contenidos curriculares, capacidad crítica, valores cívicos,...) sola-

mente puede realizarse de manera coherente y equilibrada si participan en su elaboración tanto archiveros como docentes.

Esta colaboración es necesaria si se quieren conseguir los objetivos de difusión y educativos aunque no ha de representar una sustitución de funciones (Alberch, R. y Boadas, J., 1991). Algunos archivos ofrecen a los alumnos la posibilidad de realizar trabajos de investigación a partir del análisis de documentos, con las ventajas formativas y sociales que esto puede representar; pero ningún archivo es en sí mismo un centro educativo, por más que facilite estas tareas o que organice servicios didácticos; por esta razón, el trabajo conjunto de archiveros y docentes es necesario, tanto en el proceso de diseño del servicio didáctico como en su mantenimiento y desarrollo. No se trata, pues, de convertir al archivero en docente ni el docente en archivero, sino que cabe esperar un principio de reciprocidad y cooperación en las relaciones archivo-escuela, donde cada colectivo de profesionales pueda realizar su propio rol con el apoyo del otro, en beneficio de los usuarios.

6.2.1. Objetivos del Servicio Didáctico

Los números que preceden a cada uno de los objetivos se utilizan como referencia a los mismos en la tabla "*Modelos de actividades de un servicio didáctico de archivo, en función de sus objetivos*" que se presenta en este mismo capítulo. Los alumnos han de aprender, con ayuda del Servicio Didáctico, a:

1. Identificar las funciones del archivo.
2. Conocer los fondos documentales del archivo.
3. Entrar en contacto con el documento, de manera que se aproveche su potencial motivador y su carga socio-afectiva para facilitar el aprendizaje.
4. Distinguir la variada tipología de fuentes y documentos.
5. Conocer y utilizar los diferentes instrumentos del fondo del archivo (inventarios, catálogos, etc.) para facilitar la localización de la información.
6. Utilizar el método y los procesos de investigación que permitan la interpretación de la información.
7. Formular una hipótesis o unos objetivos de trabajo, con ayuda de las guías didácticas y evaluar las fuentes de que dispone.
8. Saber seleccionar los documentos más adecuados a los objetivos de investigación.
9. Aplicar la técnica de observación, registro y sistematización de la información más adecuada, tanto al tipo de fuente como al objetivo de la investigación, con ayuda de las guías didácticas.
10. Relacionar la documentación estudiada con su contexto histórico, y en relación con el objeto de investigación, de manera que se facilite su interpretación.
11. Adquirir los procedimientos adecuados para la elaboración, síntesis y presentación de la información analizada.
12. Elaborar conclusiones que, aunque particulares, permitan la transferencia del conocimiento particular al general.

13. Mostrar actitudes de valoración respecto al patrimonio histórico.
14. Valorar el pasado del territorio como una manera de conocer la cultura y facilitar la identidad.

En síntesis, aprender a utilizar los servicios y documentos de archivo, así como el método científico con rigurosidad y, al mismo tiempo, con la presencia de unos valores éticos sin los cuales los demás objetivos dejarían de tener sentido.

Además, el Servicio Didáctico se puede plantear como un proyecto capaz de participar en la formación de un tejido cultural y, en consecuencia, se puede plantear como objetivos a conseguir:

15. Asesorar al profesorado que acuda al Servicio Didáctico del archivo sobre la utilización de fuentes en su práctica docente.
16. Hacer accesibles las fuentes, los materiales y los servicios ofrecidos por el Servicio Didáctico a todos los estudiantes de la zona de influencia del archivo.
17. Construir una red de servicios didácticos de archivos que ofrezcan un conjunto de servicios comunes, y poner a disposición de los usuarios una gran base documental para usos docentes y educativos.

6.3. PERFIL DE LOS USUARIOS DEL SERVICIO DIDÁCTICO DEL ARCHIVO

Cada archivo deberá decidir las características del perfil de los usuarios a los que dirigir su oferta, y en función de este perfil diseñará actividades y materiales.

Cuando el Servicio Didáctico se está iniciando, parece razonable organizar actividades para un sector escolar reducido y acorde con las demandas recibidas. Poco a poco la oferta se puede ir ampliando hasta llegar a hacerla extensiva a todos los niveles educativos, incluidos los universitarios, a partir de convenios adecuados con los departamentos correspondientes.

Aunque la finalidad última del Servicio Didáctico es la de formar alumnos, su principal centro de interés deberán ser los profesores, puesto que solamente a través de ellos, y después de haberse ganado su confianza, se podrá llegar a los escolares.

6.3.1. El profesorado

Se ha convertido en un sector muy exigente en su elección de actividades didácticas. Actualmente, la oferta de recursos es interminable: cederon, internet, juegos, maletas pedagógicas, visitas organizadas, talleres, etc. El color, el dinamismo, la interactividad se impone y resulta una competencia importante en el momento de ofrecer recursos archivísticos a un alumnado para el que la cultura de lo visual está muy desarrollada, por más que el profesorado tenga muy claro que los contenidos son tan o más importantes que la forma.

El profesorado que dirige a sus alumnos al archivo es estadísticamente muy escaso, y aún dentro de este pequeño grupo existen diferencias importantes. Algunos, que han realizado tareas de investigación, conocen perfectamente la organización de un archivo y son capaces de dirigir correctamente las actividades de los alumnos. Otros, en cambio, necesitan de un asesoramiento previo. Pero aun en este caso, el esfuerzo que el servicio didáctico pueda aportar dará después grandes beneficios. Un profesor motivado, que se siente seguro y apoyado en su tarea educativa, es capaz de contagiar entusiasmo a sus alumnos y de hacerles partícipes de la gran aventura del descubrimiento que representa adentrarse en un archivo. En cambio, un profesor que ha sido mal atendido, que se ha sentido inseguro o aislado en su esfuerzo, no repetirá la experiencia y se desperdiciará una oportunidad importante.

El asesoramiento, las publicaciones y la organización de actividades por parte del servicio didáctico pueden convertirse en elementos de apoyo a la tarea docente, facilitando la participación y la incorporación de los documentos como parte fundamental en la docencia de la historia.

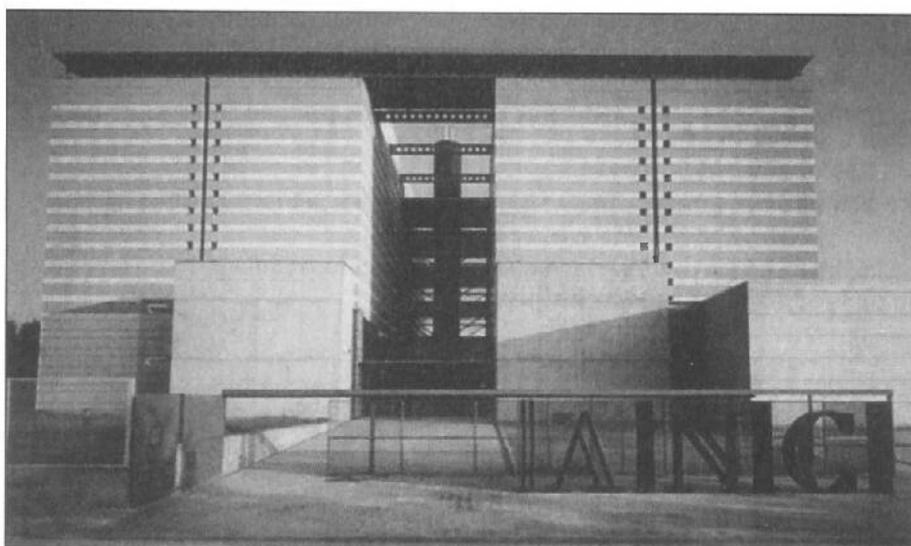
6.3.2. El alumnado

En los últimos años, los archivos han visto aumentar el número de usuarios así como su diversidad. Actualmente, los alumnos representan porcentajes que rondan el 40% de las consultas realizadas (Iturrate, G., 1993). Esta situación, aparentemente positiva, resulta a menudo decepcionante, tanto para los escolares como para los archiveros, puesto que no habiendo una preparación anterior, los alumnos acuden desorientados al archivo y el archivero, voluntarioso pero superado por sus tareas cotidianas, intenta atenderle de la mejor manera posible aunque no siempre sea una manera pedagógicamente correcta.

En general, los estudiantes presentan las siguientes características (Tarraubella, 1997):

- Desconocimiento de la tipología de fuentes y de la información que pueden encontrar en el archivo. Cada vez aparecen más estudiantes de secundaria que llegan a los archivos con las mismas demandas que si se tratara de una biblioteca.
- Falta generalizada de preparación en cuanto a técnicas y metodología de la investigación, así como un conocimiento nulo sobre la organización de un archivo.
- Poca paciencia e inconstancia en el trabajo investigador.
- Escasa conciencia del valor patrimonial de la documentación, lo cual representa un riesgo de deterioro que hay que tener en cuenta.

El archivero, ante esta situación, ha de hacer un esfuerzo importante para explicar el funcionamiento del archivo, con la finalidad de guiar al alumno en la localización de la información pero también, a menudo, en cuanto a metodología de investigación, asumiendo funciones que no le corresponden.



Fotografía del Arxiu Nacional de Catalunya.

Ante esta situación parece evidente que hay que crear los instrumentos necesarios para que se puedan establecer unas relaciones fluidas, de reciprocidad y colaboración entre el archivo y la escuela, aunque no de substitución. El archivo puede ser un instrumento educativo, pero no debe convertirse en una institución educativa. El archivero, que es quien se encarga de cuidar de la conservación de los documentos y por tanto conoce el archivo y los fondos que conserva, puede asesorar a profesores y alumnos identificando y seleccionando los documentos que correspondan a las necesidades globales de un proyecto planteado por el profesorado. Por otro lado, el profesor controla el proceso de aprendizaje del alumno y valora la potencialidad didáctica de las fuentes.

No hay duda de que la presencia y la actividad de grupos escolares representa para los archivos cierto problema de incompatibilidad entre dos de sus objetivos: la conservación de las fuentes y la difusión. Para lograr compatibilizarlas se pueden tomar un conjunto de medidas (Tarraubella, 1997):

- Mejorar los instrumentos de descripción de los archivos.
- Realización progresiva de copias de consulta.
- Mejorar las relaciones con las instituciones escolares, estableciendo los instrumentos que permitan dar a conocer los fondos del archivo y sus posibilidades de uso didáctico, facilitando la creación de unos protocolos de relación con las instituciones escolares que permitan la programación conjunta de actividades y el intercambio de recursos educativos.

El objetivo de difusión que se plantean los archivos y la demanda de recursos didácticos por parte de la escuela favorecen la creación de servicios didácticos en los archivos. Éstos, a partir de la colaboración de archiveros y docentes, pueden iniciar un proceso de coordinación que permita establecer unas pautas de trabajo generales.

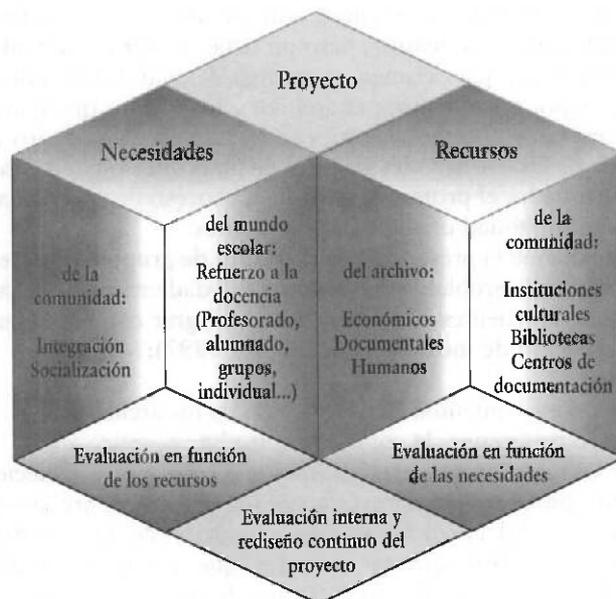
6.4. ¿CÓMO SE HA DE ORGANIZAR EL SERVICIO DIDÁCTICO?

La organización de un servicio didáctico de archivo requiere, como la creación de cualquier otra área en una institución, de:

- Un análisis de necesidades
- Un proyecto
- Unos recursos

No por evidentes, estas premisas se cumplen siempre que se intenta iniciar actividades didácticas en una institución archivística; al contrario, las distintas experiencias iniciadas en nuestro país indican que a menudo se sustituyen por grandes dosis de ilusión, la cual es cierto que es necesaria para iniciar un proyecto nuevo pero no suficiente para garantizar la continuidad. El proyecto debe basarse en los recursos y dar respuesta a las necesidades concretas de su entorno.

La figura que presentamos a continuación esquematiza la relación entre estos tres ámbitos inseparables en los que el proyecto es, a su vez, resultado y motor del cambio, puesto que se presenta con la cualidad de dinamismo que debe presidir cualquier actividad dirigida a la didáctica y a la gestión cultural en general.



6.4.1. Análisis de necesidades

Estudio del entorno: Mientras que la producción de bienes materiales sigue unas dinámicas que buscan la eficiencia de las inversiones, la de bienes culturales se rige por parámetros en general mucho menos pragmáticos. A menudo se decide desde las estructuras de poder, de manera un tanto paternalista, qué bien cultural debe producirse y hacer llegar a la masa de población a modo de maná, especialmente en las manifestaciones de la llamada cultura "cultura". Otras veces, simplemente un productor (individual o grupal, institucional o público) sabe abrirse camino y convencer de la utilidad de su producto que acaba imponiéndose; en ese caso, se trata de aquello tan vilipendiado que se ha dado en llamar cultura de masas. Pocas veces en cambio se hacen estudios de necesidades¹. En el caso de la creación de un servicio didáctico en un archivo, creemos que no es necesario justificar las ventajas educativas y sociales que podría comportar, pero realmente sólo podría cumplir su función si se partiera de una situación en la cual se disponga de unos usuarios potenciales. En el caso que estos usuarios no existieran en número suficiente debería iniciarse un periodo de formación y sensibilización previo.

Para el estudio del entorno de un servicio didáctico se propone partir del análisis de los tres factores principales que participan en su creación y mantenimiento: la institución archivística, el entorno educativo y el entorno institucional.

El análisis puede hacerse partiendo de datos cuantitativos (estadísticas de población, edades, renta, frecuencia y tipología de consumo cultural, etc.), pero también cualitativos (entrevistas en profundidad a informantes representativos relacionados con el mundo escolar, cultural, de la política municipal, del archivo...)

ESTUDIO DE NECESIDADES	
Ámbitos de estudio	Principales variables a observar
El archivo	<ul style="list-style-type: none">• Tipología del archivo• Inserción del archivo en su comunidad• Recursos documentales (tipos de fuentes)• Posibilidades de acceso a las fuentes• Experiencia didáctica
El entorno cultural y social	<ul style="list-style-type: none">• Disponibilidad de otros centros de documentación en la zona• Relación de estos centros con la comunidad
Centros educativos	<ul style="list-style-type: none">• Tipología de centros escolares• Características socioestructurales y demográficas de la población escolar• Dinámica escolar (investigación, educación activa)

¹ Preferimos no llamarlos estudios de mercado puesto que no se trataría de analizar las posibilidades de venta de un producto sino la necesidad de su existencia en base a su utilidad social.

El resultado de este análisis debería dar respuesta a las siguientes cuestiones:

ESTUDIO DE NECESIDADES: ÁMBITO DEL ARCHIVO	
Principales variables a observar	Indicadores: Análisis cuantitativo y cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Tipología del archivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Titularidad • Metros lineales de documentación, Tipología de fondos • Dotación de personal • Perfil del personal que debería encargarse de las tareas didácticas, colaboración de profesorado, voluntarios... • Disponibilidad a la innovación • Deseo de apertura y democratización de acceso a las fuentes • Deseo de colaboración con el profesorado • Sensibilidad didáctica de la persona encargada del servicio
<ul style="list-style-type: none"> • Inserción del archivo en su comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación fluida con otras instituciones • Celebración de manifestaciones culturales conjuntas • Convenios con otras entidades del territorio • Actividades de difusión • Proyección de su actividad en el territorio • Percepción positiva por parte de la población • Dinámica abierta y participativa
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos documentales (tipos de fuentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas en contenido • Diversas en forma • Ricas en contenido • Ricas en forma • Facilitan un análisis global • Facilitan un análisis general • Permiten desarrollar el conocimiento del territorio
<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades de acceso a las fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Horarios de disponibilidad para la consulta en grupo/individual/ • Recursos humanos para facilitar el acceso en grupo / individual
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha realizado actividades didácticas previamente? • ¿Durante cuántos años lo realizó? • ¿Realizó actividades durante los últimos cinco años? • Tipología de las actividades pedagógicas realizadas

ESTUDIO DE NECESIDADES: ÁMBITO DEL ENTORNO CULTURAL Y SOCIAL	
Principales variables a observar	Indicadores: Análisis cuantitativo y cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de otros centros de documentación en la zona 	<ul style="list-style-type: none"> Número de bibliotecas accesibles a los alumnos de centros escolares Nombre de entidades que ofrezcan el acceso a documentación (culturales, deportivas, cívicas...) Número de volúmenes disponibles en cada una de ellas Horarios de cada una Régimen de préstamo positivo (mínimo una semana) Especialización de cada una Otros servicios ofrecidos para facilitar el trabajo didáctico con fuentes
<ul style="list-style-type: none"> Relación de estos centros con la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> Titularidad Son centros conocidos por los escolares y docentes de la zona? ¿Cuántas visitas reciben anualmente por parte de escolares? ¿Y de docentes? (separar las visitas de grupo de las individuales) ¿Su proyección es mayoritariamente local o de ámbito más amplio?

ESTUDIO DE NECESIDADES: ÁMBITO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	
Principales variables a observar	Indicadores: Análisis cuantitativo y cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> Tipología de centros escolares 	<ul style="list-style-type: none"> Mapa escolar de la zona Número de centros Alumnos de cada uno Niveles educativos Público/privado Religioso/laico Ratio (profesores/alumnos) Idiomas extranjeros Títulos complementarios (first, delf...)
<ul style="list-style-type: none"> Características de la población escolar 	<ul style="list-style-type: none"> % de graduación en 4º curso de ESO % de graduación de bachillerato Estadística de notas de selectividad



<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica escolar (investigación, educación activa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de trabajos escolares presentados en certámenes, concursos, congresos... • Número de trabajos premiados • Organización de certámenes o concursos propios del centro • Existencia de becas y/o premios a la investigación en el mismo centro • Participación en proyectos globales (Comenius, convenios con otros centros...) • Experiencias docentes innovadoras
--	--

6.4.2. El Proyecto

A partir del análisis de necesidades se puede estar en condiciones de diseñar los objetivos que permitan darles solución. En este punto hay que tener en cuenta que el mejor servicio didáctico no será aquél que más actividades realice o el que tenga materiales más sofisticados, sino aquél que logre atender mejor las necesidades de su entorno. De hecho, esta vinculación es la única garantía del éxito y la continuidad del servicio.

Así pues, los recursos necesarios deben ser evaluados en relación con los objetivos, que deben ser previos, y no a la inversa como suele suceder. Teniendo en cuenta, además, que como se ha comentado anteriormente, el proyecto debe ser algo vivo, capaz de rediseñarse constantemente, puesto que las necesidades del entorno representan el motor del cambio al cual hay que adaptar los objetivos y, en consecuencia, las actividades y el desarrollo general del proyecto.

A continuación se presenta la tabla “*Modelos de actividades de un servicio didáctico de archivo, en función de sus objetivos*” que resume las diferentes posibilidades de actividades y servicios didácticos que puede ofrecer al archivo. Como se observará, los objetivos que se habían expresado anteriormente se pueden conseguir en grados diferentes según las actividades realizadas en cada una de las tipologías de actividades que se definen en la tabla. Sin embargo, se pueden apreciar unas diferencias que nos permiten realizar agrupaciones según el objetivo dominante. De hecho, cada una de estas etapas contiene a la precedente, razón por la cual nos parece que puede representar el proceso lógico de crecimiento del servicio, a través de diferentes fases. De manera progresiva se pueden ofrecer un conjunto de actividades que permitan, además de las propias actividades didácticas, la creación de una red cultural en el territorio.

Objetivo predominante	Tipología
Difusión del archivo	A
Motivación del alumnado	B
Conocimiento de la historia local	B
Formación de futuros usuarios	C, D, E
Creación de una red cultural	F, G, H

MODELOS DE ACTIVIDADES DE UN SERVICIO DIDÁCTICO DE ARCHIVO EN FUNCIÓN DE SUS OBJETIVOS					
	Objetivo ²	Grupo	Actividades	Características de las actividades	Características de los materiales
A	<ul style="list-style-type: none"> Las funciones del archivo Conocer los fondos documentales del archivo 	Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Visitas Exposiciones Publicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Expositivas Atienden al objetivo de Difusión Cultural Colaboran en el ejercicio de la Acción Cultural Dirigidas a captar futuros usuarios Resultados a largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> Cerrados Expositivos
B	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer la historia local a través de documentos de archivo 	Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Actividades diversas (exposiciones, teatralización, ferias, talleres, visitas, etc.) Publicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Participativas, pueden implicar diversas entidades culturales y académicas Dirigidas a un público diverso Resultado a corto plazo 	<ul style="list-style-type: none"> Relato de historia local con ilustración documental Propuestas de utilización abiertas. Énfasis en la motivación
C	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar a utilizar los instrumentos de descripción archivística (5) 	Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Realización de materiales y/o actividades que faciliten pequeñas investigaciones pautadas en el archivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades prácticas que permiten entender la función y organización del archivo Dirigidas a formar futuros usuarios Resultados a medio plazo 	Programación (publicada o interna) de: <ul style="list-style-type: none"> Talleres de localización de documentos con utilización de instrumentos de descripción archivística Talleres de investigación pautados

² Los números entre paréntesis indican los objetivos relacionados anteriormente

D	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar metodología y técnicas de investigación (3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) 	Grupo Individual	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de materiales y programación de actividades que sirvan de soporte metodológico para la investigación Diseño de estrategias que faciliten el acceso a los documentos garantizando su conservación 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades prácticas Se programan conjuntamente con el profesorado Dirigidas a formar futuros usuarios Resultados a medio plazo Orientaciones y seguimiento del Trabajo de Investigación de Bachillerato Dirigidas a formar futuros usuarios Resultados a medio plazo 	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de investigación aplicando técnicas concretas Materiales de soporte para el aprendizaje de técnicas de investigación Biblioteca de referencia
E	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la elaboración de una investigación con fuentes documentales (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) 	Individual / Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de protocolos de utilización del servicio 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigidas: trabajo sobre un conjunto cerrado de documentos previamente seleccionados Preparación de actividades para la explotación didáctica de los documentos Libres: Trabajo sobre un conjunto amplio de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de fuentes (facsimil o digitalización) Programación de pequeñas investigaciones Bases de datos de descripciones documentales a nivel de documentos simples Selección de fuentes documentales atendiendo a criterios didácticos y archivísticos Instrumentos de descripción de los documentos seleccionados
F	<ul style="list-style-type: none"> Dar asesoramiento al profesorado y a los centros educativos (1, 5) 	Individual / Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Establecer los canales y los protocolos para la realización de los 	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramiento para actividades culturales en el marco escolar Asesoramiento para la programación de unidades didácticas que utilicen 	<ul style="list-style-type: none"> Materiales de soporte a la docencia con documentos de archivo Edición de cuadernos de

				<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento en la tutoría de un trabajo de investigación escolar • Incidencia positiva en la creación de un clima favorable a la utilización de la fuentes de archivo en la actividad educativa, en la integración del archivo en la actividad docente, en la valoración y conocimiento de sus funciones • Especialmente útil cuando se trata de actividades relacionadas con la historia local • Resultados a corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de exposiciones didácticas itinerantes • Colaboración en la programación de actividades culturales en los centros
G	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso a las fuentes a un público situado más allá de la propia zona de influencia (16) 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar los protocolos de difusión (derechos de autor, reproducción, etc.) • Digitalización de imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Páginas web • Exposiciones didácticas • Programación de actividades interactivas a realizar a través de internet • Publicación de documentos digitalizados • Multiplicación del número de usuarios • Resultados a corto plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Abiertas • Interactivas
H	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del archivo red (17) 		<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación • Elaborar los protocolos de relación • Unificación de criterios 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de datos única • Base de datos general sobre recursos didácticos con fuentes archivísticas • Multiplicación exponencial de los usuarios • Atención a todo el territorio • Potenciación de la utilidad didáctica de los documentos • Resultados a corto plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten la localización y la relación abierta de los documentos. • Facilitan la investigación escolar y la utilización abierta de los documentos como recurso para la docencia

6.4.3. Evaluación de recursos

Entre los recursos necesarios para la creación de un Servicio Didáctico cabe contemplar como imprescindible la disponibilidad de recursos humanos que puedan garantizar el diseño, la estabilidad y la continuidad del servicio

La dedicación horaria y el perfil de la/las persona/personas que se encarguen del servicio condicionarán su definición. En consecuencia, no basta con disponer de recursos humanos sino de definir el perfil adecuado en función del diseño del proyecto y de los objetivos que se pretendan alcanzar. En este sentido, las habilidades de la persona responsable del servicio didáctico deberán estar de acuerdo con los objetivos que éste se haya marcado. En general, deberá tratarse de una persona que tenga experiencia docente e investigadora, al mismo tiempo que ha de conocer la organización del archivo y las particularidades de la institución en la cual ha de inserirse el servicio. Su tarea será tanto más compleja cuanto más diversos y ambiciosos sean los objetivos marcados. Así, a las habilidades de dinamizador de actividades didácticas (presentación y visita del archivo) habrá que sumar las de conocimiento de la organización del archivo y metodología de la investigación (asesoramiento), las de la práctica docente y el conocimiento actualizado de los currícula escolares (preparación de talleres, exposiciones, publicaciones...), pero también serán importantes los conocimientos de informática (bases de datos) y de comunicación (publicaciones, exposiciones, etc.).

Además se deberá prevenir la necesidad de:

- Espacios para la realización de talleres, con mobiliario de aula flexible
- Ordenadores dotados de un software que permita el tratamiento de textos y la creación y mantenimiento de la base de datos
- Una sala de actos que facilite las actividades de presentación a grandes grupos y un espacio para exposiciones serían también deseables aunque no imprescindibles.
- Recursos económicos para la preparación de los documentos en vista a la consulta (reproducción digital)
- Presupuesto para publicaciones didácticas
- Recursos para la realización de planes de difusión, correos masivos, conferencias, presentaciones, etc.

No hay duda que un servicio didáctico se plantea, pues, como una nueva área dentro de la organización general del archivo, con particularidades específicas, en las que se entremezclan las características de las áreas de difusión y las técnicas, y que deberá dotarse de personal con una formación adecuada si quiere conseguir los objetivos que la definen.

6.5. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y FUTURO DE LOS SERVICIOS DIDÁCTICOS DE ARCHIVO

El desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización masiva permiten actualmente plantear proyectos muy ambiciosos que pueden facilitar el acceso a los documentos de archivo por parte de un público muy amplio sin poner en peligro la conservación de los documentos.

A parte de la creación de páginas web que sirvan para publicitar los servicios didácticos ofrecidos por el archivo y que ayuden en la dinamización cultural del territorio, entendemos que un recurso muy importante podría ser la creación de una base de datos de documentos de archivo útiles para el desarrollo de investigaciones escolares.

En este sentido, el Servicio Didáctico del Archivo Nacional de Catalunya ha diseñado una base de datos que permite la selección de documentos con finalidades didácticas, incluyendo un conjunto de elementos de descripción tanto archivísticos como educativos, lo que facilita la permanencia de la referencia archivística (para enseñar a investigar en un archivo), pero también la localización de las fuentes y su interpretación a un público no experimentado en la investigación (para aprender historia investigando y aprender a investigar).

La selección documental, en el caso expuesto, se realiza por fondos archivísticos, con la finalidad de conservar la referencia al fondo como característica esencial de la clasificación archivística, describiendo los documentos a nivel individual, a modo de catálogo, en unas fichas que facilitan la búsqueda de documentos, su consulta (a través de la relación de la ficha con la imagen digital del documento) y, si cabe, la propia reproducción del documento a través de la impresión.

La ventaja educativa que ofrece esta base de datos es la de facilitar el acceso físico al documento, aunque no sea a su original, pero también el acceso intelectual, puesto que los múltiples descriptores y elementos archivísticos relacionados en la ficha permiten la relación de documentos procedentes de diversos fondos.

Se trata de un proceso difícil en el que hay que establecer unos criterios claros de selección y descripción de los documentos, así como definir un conjunto de elementos descriptivos que encuentren el equilibrio entre el respeto a las normativas de descripción archivística y la eficiencia en su utilización atendiendo el público al que se dirige. Sin embargo, realizado el proceso de diseño e implementación de este instrumento, su utilidad resulta muy grande, puesto que permite atender a demandas muy diversas al mismo tiempo. La versatilidad de su utilización viene dada por la amplitud de los descriptores utilizados (temáticos, onomásticos, toponímicos, de tipología documental) además de otros elementos como pueden ser las fechas, el título, la lengua del documento, etc. Esta característica permite que los documentos puedan ser relacionados de múltiples maneras, formando parte así de investigaciones muy diversas y rentabilizando al máximo su utilización.

El hecho de unir los descriptores archivísticos a los didácticos permite conservar la referencia archivística al documento y, en consecuencia, el aprendizaje de la organización de los fondos, es decir, que se fundamenta la formación de futuros usuarios de archivo. Por su parte, los elementos de descripción didácticos favorecen la localización y relación de los documentos al público escolar. Difundir los

documentos entre el alumnado sin mantener la referencia archivística podría repercutir en una banalización de las actividades didácticas basadas en los documentos, mientras que poner el énfasis exclusivamente en la referencia archivística perdiendo de vista el usuario a quien se dirige (un escolar no formado) sería alejar las posibilidades de realizar un auténtico aprendizaje. El equilibrio entre los dos intereses formativos (archivístico y escolar) se encuentra, pues, en la definición de los elementos de descripción que se reúnan en esta base de datos.

Las posibilidades que se abren con este instrumento hacia la didáctica de la historia a partir del método de la investigación creemos que justifican los esfuerzos necesarios para su implementación.

El proceso sin embargo puede ir aún más allá. Si por un momento somos capaces de imaginar esta base de datos, accesible desde las casas y las escuelas, a través de Internet, donde profesorado y alumnado puedan localizar gran diversidad de documentos procedentes de diferentes fondos y archivos y utilizando diferentes criterios de búsqueda, ver al mismo tiempo la descripción archivística y la imagen del documento e imprimir el documento, podremos acercarnos un poco a la idea de lo que las tecnologías de la información y la comunicación permiten en la actualidad.

Un nuevo concepto de servicio didáctico, pero también un nuevo concepto de docencia de la historia se está generando, y puede tener a los archivos como grandes protagonistas.

CAPÍTULO 7

La interacción en el aula: potencialidad didáctica de las fuentes

El objetivo del este capítulo es mostrar el potencial didáctico de los fondos archivísticos para enseñar como, probablemente, su utilización mejoraría el aprendizaje de la historia. Nuestra reflexión se realiza desde la didáctica de la historia que integra aportaciones de la lógica disciplinar de la historia, de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía, sin olvidar el papel contextualizador de la sociología, que concreta las finalidades educativas de la historia o disciplina que ayuda a los futuros ciudadanos a situarse en el espacio y tiempo sociales.

No pretendemos sumar mecánicamente estas aportaciones, sino que partiendo del conocimiento práctico que da la experimentación en el aula, intentaremos integrarlas en un pensamiento global o visión holística teórico-práctica que adquiere el profesor de historia innovador a lo largo de su vida profesional. Esta integración es difícil de conseguir y de comunicar, pero en ello pondremos nuestro empeño, aun a riesgo de conseguirlo parcialmente.

7.1. APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LIBROS DE TEXTO: DESCONTEXTUALIZACIÓN Y DESCONOCIMIENTO DE LAS FUENTES PRIMARIAS

Uno de los obstáculos que dificultan la aparición del pensamiento creativo en la enseñanza-aprendizaje de la historia es el hecho que la mayoría de docentes son

divulgadores de conocimiento histórico pero no han investigado, lo que les crea inseguridad cuando trabajan con fuentes primarias. Por otra parte, los archiveros desconocen los contenidos del currículum escolar de historia y las necesidades del sistema educativo y, finalmente, hay poca tradición de equipos mixtos archiveros-profesores de historia, que serían la clave para crear en un futuro próximo servicios pedagógicos en los archivos y que ayudarían a superar las inseguridades de los dos colectivos.

A pesar de estos obstáculos, en nuestro país, paradójicamente, la presencia de fuentes históricas en las aulas se ha incrementado durante los últimos años, tanto a partir de propuestas pedagógicas innovadoras como gracias a los libros de texto de historia que incluyen fuentes en abundancia; sin embargo, la relación archivo-didáctica de la historia es aún incipiente. Actualmente, los manuales escolares de historia están bien ilustrados y, a menudo, incorporan fuentes primarias como ejemplificación o ampliación de algún contenido. Pero la fuente primaria integrada en el libro de texto está fuera de su contexto y, normalmente, no tiene el mismo impacto emocional ni ejerce con la misma intensidad de estímulo al aprendizaje que la fuente original consultada en el archivo.

Orientar la didáctica de la historia hacia la utilización de fondos archivísticos y fuentes primarias, no como método exclusivo sino como una estrategia instructiva que puede reportar a los alumnos múltiples beneficios cognitivos y de socialización, es una opción para mejorar la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje de la historia, que enlaza con las mejores aportaciones europeas de innovación didáctica. Como hemos visto, desde la misma disciplina hay también razones sólidas que avalan la propuesta. Valoramos el método transmisivo y el papel del docente como puente de acceso al conocimiento histórico, pero la investigación utilizada de manera complementaria puede ser un método enriquecedor para realzar temas del currículum.

Como hemos indicado en el capítulo segundo, en España, la relación entre historiografía y enseñanza de la historia es muy débil: la historia enseñada está lejos de la investigación histórica vinculada a los nuevos paradigmas. El contenido de la mayoría de los libros de texto de historia, instrumentos de difusión del saber escolar, refleja paradigmas obsoletos de carácter positivista, de los que emerge una visión diacrónica tradicional de la disciplina. Algunos manuales más actualizados, que otorgan protagonismo a la historia económica y social, convierten en saber escolar la influencia de la historiografía de los Annales, nacida en los años treinta. Pero la “nueva historia”, fruto de la sensibilidad epistémica actual, que comporta el acercamiento de las ciencias sociales a las ciencias experimentales –reflejo de la complejidad de los problemas socioambientales de nuestro mundo–, está poco presente en el saber escolar, como hemos mostrado en el ejemplo sobre la Revolución Industrial.

Este divorcio entre investigación científica y divulgación escolar, que propicia el desconocimiento de las fuentes primarias de la historia, se ha de empezar a superar intentando que la renovación metodológica y teórica que ha vivido la historia estos últimos decenios influya más en los contenidos de la historia escolar. Los cambios en la epistemología de la historia han comportado la diversificación de las fuentes, la aproximación a la metodología de otras ciencias y, fruto de la de-

mocratización del quehacer científico e influencia de los nuevos movimientos sociales, la búsqueda de nuevos sujetos históricos. En sintonía con este cambio epistémico, la didáctica de la historia ha incorporado fuentes orales, ha reinterpretado fuentes documentales tradicionales y ha promovido investigaciones escolares con fuentes de primarias de todo tipo, tanto en primaria como en secundaria.

La incorporación de fuentes primarias en la enseñanza de la historia es deudora, en su origen, del paidocentrismo de la Escuela Nueva que propugnaba que los alumnos asumiesen el protagonismo del proceso de aprendizaje. Los antecedentes de estas propuestas los podemos hallar en el pensamiento ilustrado. En 1762, Rousseau, en su *Emilio*, enunciaba un principio metodológico de enseñanza de las ciencias: «Tú enseñas ciencia; muy bien, yo me ocupo en forjar los instrumentos para su adquisición... No es asunto tuyo enseñarle las diversas ciencias, sino proporcionarle la afición a ellas y los métodos de aprenderlas cuando esta afición madure. Éste es sin duda un principio fundamental de toda buena educación». Este planteamiento no está lejos de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva.

En España es justo hacer memoria de Rafael Altamira un buen historiador con sensibilidad didáctica a quien podemos considerar precursor de la didáctica de la historia. Sus afirmaciones en relación con el método de enseñanza de la historia son muy cercanas a nuestra sensibilidad. Para Altamira, la historia podría ser una forma de “conocimiento científico” útil para educar el espíritu crítico y la inteligencia de los alumnos, acercándolos a las fuentes y al método del historiador (Cuesta Fernández, R., 1998, p. 123). Estas reflexiones, en las que nos reconocemos, dan fe de que la preocupación por el método de enseñanza de la historia, tal y como se defiende en este libro y ya apuntaba Rousseau en el siglo XVIII, era una inquietud sentida en España a finales del siglo XIX.

Nuestra propuesta, que se identifica con la genealogía mencionada, asume al mismo tiempo motivaciones diferentes como la necesaria educación de las habilidades sociales y emocionales, y coincide con la importancia otorgada por los constructivistas a la translación didáctica del método del historiador.

Adoptando la Uve de Gowin, la relación entre epistemología y didáctica de la historia mejoraría, y ambas estarían más cerca si se utilizasen habitualmente diversos tipos de fuentes en el aprendizaje de la historia –documentales, orales, materiales–. Este cambio ayudaría a centrar los esfuerzos en mejorar los mecanismos de aprendizaje de la historia, es decir, en programar actividades y dinámicas centradas en el aprendizaje del alumno y no tanto en la enseñanza de la historia, que continúa en buena parte protagonizada por el profesor. Asimismo, ayudaría a contextualizar mejor la utilización de las fuentes primarias en el aprendizaje de la historia y favorecería su conocimiento y su utilización educativas.

7.2. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS FUENTES: VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS

La utilización de fuentes documentales en la enseñanza de la historia ha generado un corpus reflexivo sobre los criterios didácticos de selección y transpo-

sición de las mismas en la secuencia instructiva y sobre las funciones en la interacción profesor-alumno-disciplina. Estos criterios varían en función de las distintas variables psicopedagógicas que se han de tener en cuenta en la intervención de aula.

Para avanzar en la mejora de la relación entre los archivos y la didáctica de la historia y conocer mejor la interacción entre fuentes primarias y aprendizaje de la historia analizaremos estas variables psicopedagógicas. Obviamente, sólo analizamos las posibilidades didácticas de las fuentes documentales, pero buena parte de las reflexiones defendidas pueden ser aplicadas a las fuentes materiales y a las fuentes orales.

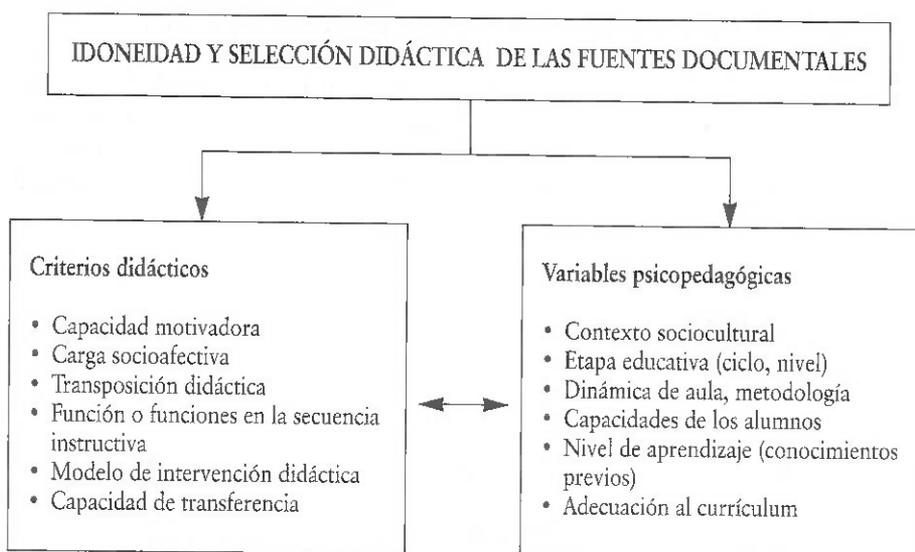
Cuando un profesor escoge una fuente primaria para trabajarla en el aula lo hace con criterios próximos a los del investigador, pero su decisión final es de naturaleza diferente porque está condicionada por las variables psicopedagógicas, vinculadas al proceso de enseñanza y no únicamente por la lógica disciplinar, guía de trabajo del investigador. ¿Cuáles son las principales variables psicopedagógicas que ha de tener en cuenta? Teniendo presente que toda decisión psicopedagógica variará según la edad, el ciclo, la etapa educativa, la dinámica de aula, la contextualización social, el nivel de conocimientos y las capacidades de los alumnos, podemos resumir las variables didácticas específicas del trabajo con fuentes primarias en: *idoneidad, selección, secuenciación instructiva, transposición didáctica, modelo pedagógico y capacidad de transferencia cognitiva.*

7.2.1. Idoneidad y selección

La idoneidad de una fuente está en relación con su potencial motivador para incentivar a los alumnos al aprendizaje y en relación con su capacidad de ilustrar o ejemplificar algún contenido curricular, pero no existen recetas sobre la idoneidad y adecuación de las fuentes utilizadas en el aula. Algunas reflexiones, guiadas por la experiencia didáctica, indican que las fuentes icónicas y las orales son más motivadoras que las documentales. En este sentido, las fotografías antiguas o la realización de una entrevista constituyen fuentes idóneas para iniciar una unidad didáctica.

En relación con las fuentes documentales, los criterios didácticos que conducen al profesor de historia a calificar de idónea una fuente están vinculados a la función –o funciones– que le otorgue en la secuencia instructiva, a la capacidad de motivación y al impacto afectivo que pueda ejercer en sus alumnos, a la facilidad o dificultad de transposición didáctica, al modelo de intervención didáctico programado y a la capacidad de transferencia de conocimiento.

El cuadro muestra la interacción entre las variables psicopedagógicas y los criterios didácticos presentes en la selección de fuentes primarias con finalidades educativas.



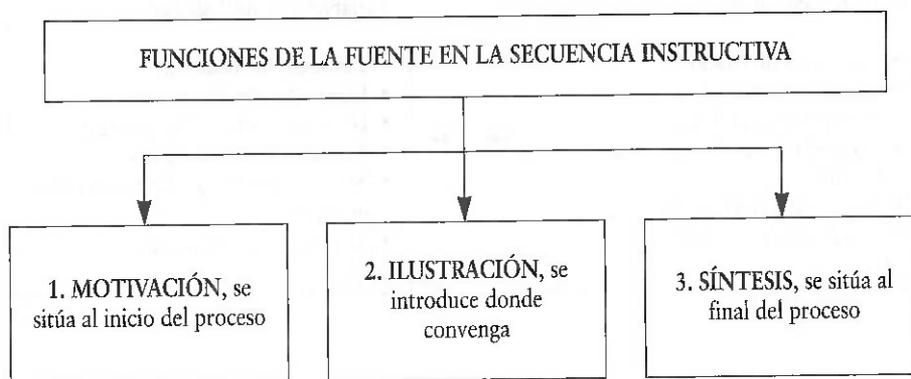
Para seleccionar fuentes documentales, el docente ha de tener presente las variables vinculadas al perfil psicopedagógico de sus alumnos, al nivel de aprendizaje y a los conocimientos previos en relación con el tema y su adecuación al currículum escolar. Por lo tanto, determinar la idoneidad de las fuentes y seleccionarlas implica haber interiorizado una manera de proceder, intelectual y profesional, inherente a la tarea docente, que comparte elementos de la *lógica disciplinar* con el investigador, pero que tiene su terreno propio en la programación de la interacción en el aula. El docente debe incorporar sincrónicamente al conjunto de variables que componen la *lógica psicopedagógica* de los alumnos, que sabemos que varía en cada proceso de enseñanza, los *criterios didácticos* de selección y secuenciación de las fuentes, sin olvidar nunca la *lógica disciplinar* de la historia. En este sentido, la tarea del profesor es bastante más compleja y difícil, y muy diferente de la del investigador.

En el proceso de selección de fuentes documentales, un criterio previo a tener en cuenta es su adaptación al lenguaje narrativo y descriptivo, ya que ello facilitará el trabajo de aula, en especial, la lectura del contenido de la fuente. Por otra parte, recordemos que la selección didáctica también está condicionada por la función otorgada a la fuente en el proceso instructivo y ésta por el modelo pedagógico adoptado, como analizaremos a continuación

7.2.2. Secuenciación instructiva

Cuando el profesor selecciona fuentes ha de pensar al mismo tiempo en qué fase del aprendizaje las introducirá; es decir, ha de determinar la secuenciación di-

dáctica de las mismas dentro del tema o unidad didáctica, proceso que denominamos secuenciación instructiva. Lógicamente según la función que otorguemos a la fuente le corresponderá un orden u otro dentro de la secuencia didáctica. Así, por ejemplo, si seleccionamos una fuente únicamente por su potencialidad motivadora, ésta se situará al inicio; o si es útil para ilustrar o enriquecer un concepto, la situación adecuada será en medio; o si sirve para sintetizar el aprendizaje, la situaremos al final.



Desde el punto de vista de la programación del profesor y de su intervención en el aula, hemos de distinguir tres momentos de ordenación de fuentes:

1. *Reflexión pedagógica previa del profesor.* El docente ha de concretar un conjunto de cuestiones antes de iniciar la intervención de aula. En primer lugar, como ya hemos indicado, otorgar a cada fuente una o unas funciones dentro del proceso instructivo –motivación, descripción, ilustración, comparación, síntesis,...– lo que determinará el orden en la programación didáctica. En segundo lugar, ha de diseñar pautas para ayudar al alumno a interrogar a las fuentes en relación con el tema estudiado, es decir, ha de pensar orientaciones para que el alumno autónomamente haga hablar a las fuentes y aprenda a formular hipótesis de trabajo provisionales. En tercer lugar, ha de prever mecanismos correctivos y de control para llevar a buen puerto la interpretación como la puesta en común o la contrastación de resultados. Si el modelo didáctico dominante es transmisivo y sólo se introduce una fuente como recurso auxiliar, estos mecanismos serán sencillos, pero si se trata de una de investigación histórica de un tema del currículum serán complejos y relacionados con la construcción de nuevo conocimiento, la capacidad de síntesis y la posibilidad de transferencia de lo investigado al conocimiento histórico general.
2. *Trabajo de aula.* Se trata de que los alumnos lean globalmente las fuentes y hagan un análisis de las características generales (tipología, datación,

identificación de emisor y receptor), de la información indirecta derivada de su *soporte* o forma (idioma, letra, presentación) y de la *información directa* o mensaje principal en relación con el tema estudiado. El alumno debe analizar la información, registrarla y procesarla, para poderla interpretar. El profesor ha de ayudarlo a hacer una deducción simple, si se trabaja con una sola fuente, o bien a inferir o a realizar una deducción compleja si se trabaja con diversas. El grado de aplicación de las capacidades cognitivas superiores y del pensamiento hipotético deductivo dependerá del modelo pedagógico escogido por el profesor y de las variables psicopedagógicas mencionadas.

3. *Trabajo de integración y síntesis posterior.* Después del análisis de las fuentes conviene dar pautas a los alumnos para que comparen el resultado de su investigación con las aportaciones de la bibliografía sobre el tema, contrastando los resultados y las aportaciones de manera crítica. Se trata de ordenar y organizar las diversas deducciones y generalizaciones posibles –resultado de la contrastación empírica de la hipótesis provisional con la información de las fuentes procesada e interpretada–, para elaborar una explicación global razonada, que integre la información analizada, que tenga presente las fuentes secundarias o bibliografía, y que se presente como síntesis final o tesis comprobada. Obviamente si se trabaja con una sola fuente el proceso será más sencillo.

7.2.3. La transposición didáctica de las fuentes

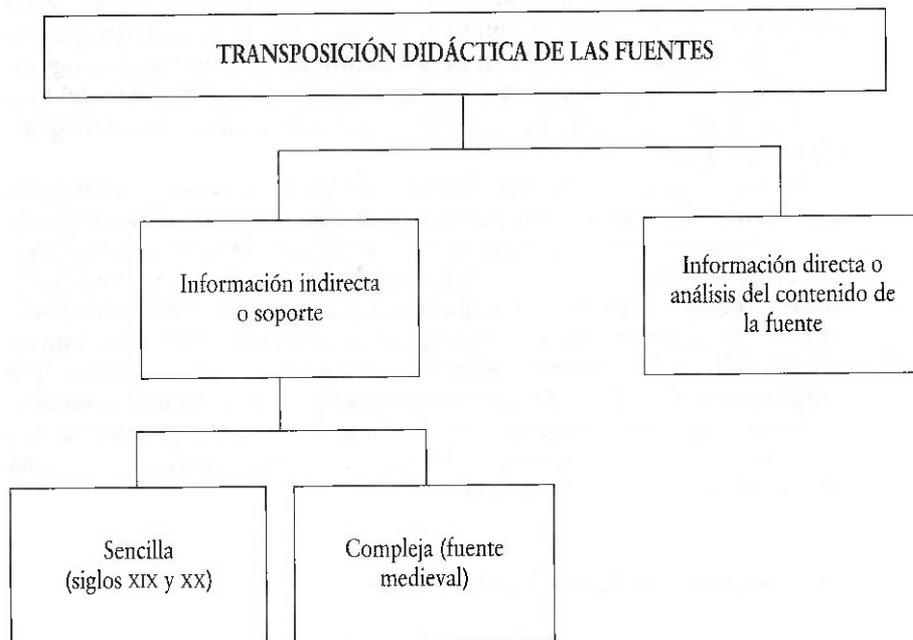
En el trabajo de aula se plantea un problema específico: las fuentes, según el lenguaje utilizado o según su forma de presentación o soporte, necesitan una adaptación. A este proceso le llamamos *transposición didáctica*, incluye los problemas derivados de la información indirecta o soporte y las cuestiones referidas a cómo tratar la información directa o el contenido estricto del documento.

a) *El soporte o análisis de las características formales*

El soporte original de la fuente ha de ser conocido por el alumno por que le ayuda a contextualizarla, pero, a menudo, puede obstaculizar el análisis del contenido de dicha fuente. Si el soporte es sencillo y la escritura fácil, las dificultades de transposición didáctica serán mínimas. Si el soporte es complejo y se trata de un pergamino, de un papiro, de un libro, de un rollo o si está escrito en letras que exigen el conocimiento de paleografía o en latín, el proceso de transposición didáctica es difícil.

En este caso, el profesor, con ayuda de expertos, ha de conseguir una traducción y una transcripción adecuadas para utilizarlo didácticamente. Resueltas estas dificultades, se deben tener presentes las características del soporte, ya que el lenguaje, el idioma, el material utilizado, los signos, etc. son elementos que dan información sobre el momento histórico y los hemos de incorporar al análisis del

documento. Si el documento es muy antiguo es probable que el archivo, para asegurar su conservación, no permita que los alumnos lo toquen y tengan que observarlo dentro de una vitrina.



b) El contenido o información directa

Las dificultades en la transposición didáctica de la información directa o contenido estricto del documento han sido tratadas en numerosas publicaciones; se trata de analizar su contenido o interrogar a la fuente para construir conocimiento histórico en el aula. El trabajo con fuentes documentales se ha convertido en habitual en la enseñanza de la historia y se fomenta desde el sistema educativo reglado, incorporando fuentes en los libros de texto o utilizándolas como recurso didáctico en la enseñanza tradicional. Somos partidarios de realizar una visita al archivo para que los alumnos puedan ver directamente algunas fuentes primarias y trabajar posteriormente en el aula la descodificación de las fuentes en forma de facsímil integrándolas en un dossier de trabajo. Pero: ¿cómo realizar una lectura eficiente que permita extraer toda la información directa que nos ofrece la fuente? Después del análisis de las características formales o soporte de la fuente, que nos permitirá la captación de la información indirecta, debemos trabajar el contenido de las mismas a partir de una lectura global, seguida de una detección de los conceptos y palabras difíciles o desconocidas por los alumnos que será necesario explicar, para pasar a seleccionar el contenido que nos intere-

se en relación con el tema trabajado –en el modelo tradicional– o interrogar a la fuente según la hipótesis provisional –en el modelo innovador–. Obviamente, el proceso de integración y de síntesis de la información directa variará según el modelo de intervención pedagógica y será más fácil si la fuente adopta un lenguaje narrativo y descriptivo.

Al margen del modelo pedagógico escogido, que incrementará o simplificará la complejidad del proceso, ordenamos los pasos a seguir en el análisis de la información directa que nos ofrece la fuente, que siempre debe ir precedida de una primera lectura global.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DIRECTA O CONTENIDO DE LA FUENTE

1. Identificar el lugar, la fecha, el autor y el receptor
2. Investigar el significado de expresiones o conceptos desconocidos
3. Situar la fuente en su contexto histórico
4. Comprender las ideas principales de la fuente
5. Evaluar el grado de fiabilidad de la fuente
6. Extraer de la fuente la información útil para la investigación
7. Contrastar la información con la aportación de otras fuentes primarias o secundarias
8. Obtener resultados o construcción de conocimiento

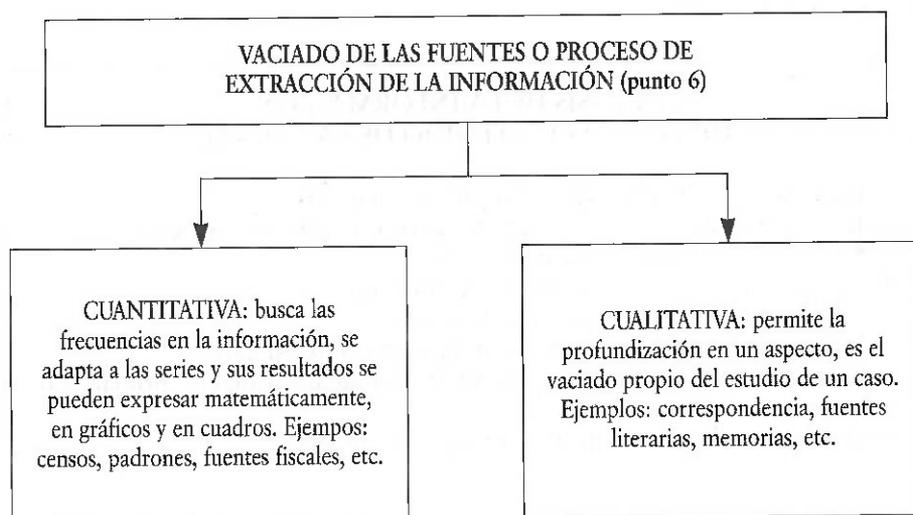
El punto seis, la explotación de la información que nos ofrecen las fuentes, depende de dos variables: 1) de las preguntas que el alumno, tutorizado por el profesor, sea capaz de hacer a las fuentes, que variarán según la hipótesis de trabajo, el objeto de estudio y la riqueza de las fuentes secundarias consultadas y, 2) de la tipología de vaciado que se adecua a la fuente, que de manera genérica podemos sintetizar en cuantitativo, o registro de información estadístico que se adapta fácilmente a expresiones matemáticas o a gráficos, y en cualitativo, o vaciado propio del estudio de casos, que nos permite profundizar en un aspecto y se adapta más a un formato literario (P. Reverté, 2003).

Así pues, en función del diálogo entre el alumno / investigador y las fuentes primarias, del derivado de las fuentes primarias con el conocimiento del tema que nos ofrecen las fuentes secundarias y de la versatilidad de las mismas fuentes analizadas, la extracción de la información útil para la investigación puede variar extraordinariamente. Recordemos que en el capítulo cinco, al proponer ejemplos de temas a investigar con fondos de archivos municipales, hemos observado que el tipo de vaciado de las fuentes es muy diferente: no es lo mismo extraer información de un censo que de un programa de fiesta mayor.

Es importante saber construir los elementos de registro de la información adecuados a cada proceso (cuadros de doble entrada o de entrada múltiple, fichas de

registro, fichas de lectura, etc.), porque de ellos depende en buena parte el que después se sepan realizar las operaciones de deducción y de inferencia que preceden a la construcción de los resultados de la investigación. Para llegar a ellos, es necesario que el alumno sepa contrastar la aportación de las fuentes primarias con los conocimientos que le ofrecen las fuentes secundarias sobre el tema investigado.

Resumimos en el cuadro siguiente las dos tipologías de análisis de las fuentes que posibilitan procesos de registro, ordenación e interpretación de las mismas.



7.2.4. Intervención didáctica y fuentes primarias

Los resultados de una investigación dependen de la adecuación y riqueza de las fuentes, pero también están relacionados con la capacidad del historiador de interrogarlas de manera inteligente. Lo mismo sucede con la utilización didáctica de las fuentes: las pautas de análisis y las preguntas que los alumnos, guiados por el profesor, hagan a las fuentes son la pieza clave de la construcción de conocimiento en el aula. Fuentes ricas y adecuadas mal analizadas darán pobres resultados, y fuentes con poca información interrogadas con espíritu científico ayudarán a construir conocimiento histórico.

En la enseñanza de la historia, según el modelo pedagógico escogido, las fuentes tendrán más o menos relevancia didáctica. Cuando se utilizan dentro de un modelo pedagógico innovador, donde el alumno se convierte en investigador, hablamos de una intervención pedagógica compleja en la que se manejan diversas fuentes. Si el modelo de enseñanza es tradicional, basado únicamente en el papel del profesor y en los libros de texto como transmisores de conocimiento, la utilización didáctica de alguna fuente es más simple. Atendiendo a estas dos opciones pedagógicas podemos hablar de:

- *Intervención pedagógica simple.* Incluso en el método de enseñanza de la historia transmisivo-tradicional es hoy en día habitual utilizar alguna fuente primaria. Cuando así se hace, la función de la fuente suele ser unívoca y con una intencionalidad clara por parte del profesor. En principio, es utilizada para motivar –presentadas al inicio de un tema–, para ilustrar o ejemplarizar un aspecto concreto –introducida para profundizar la explicación del profesor en el momento en que la secuencia instructiva lo requiera–, y para sintetizar –al final del proceso para reforzar la adquisición de conocimientos–. En estas interacciones de aula, el papel de la fuente es reforzar la autoridad del profesor como controlador del conocimiento histórico. Entre estas situaciones simples y las creadas por el método innovador mucho más complejas (Audigier, F. 1990) se dan múltiples situaciones intermedias y mixtas.
- *Intervención pedagógica compleja.* Es la propia del método innovador y exige gran preparación previa por parte del profesor. Esta intervención utiliza las fuentes en todas las fases del proceso instructivo y tiene por objetivo dotar de autonomía intelectual al alumno haciéndole ejercer de investigador. La gran diversidad de experiencias de didáctica de la historia con utilización de fuentes y la actual influencia de los métodos pedagógicos socio-afectivos nos permiten hablar de dos tipos de intervenciones pedagógicas complejas:

a) *Trabajo de investigación*, más próximo a la incorporación didáctica del metaconocimiento convertido en metaprendizaje, que proponen los constructivistas Novak y Gowin, que a las innovaciones europeas de los años cincuenta.

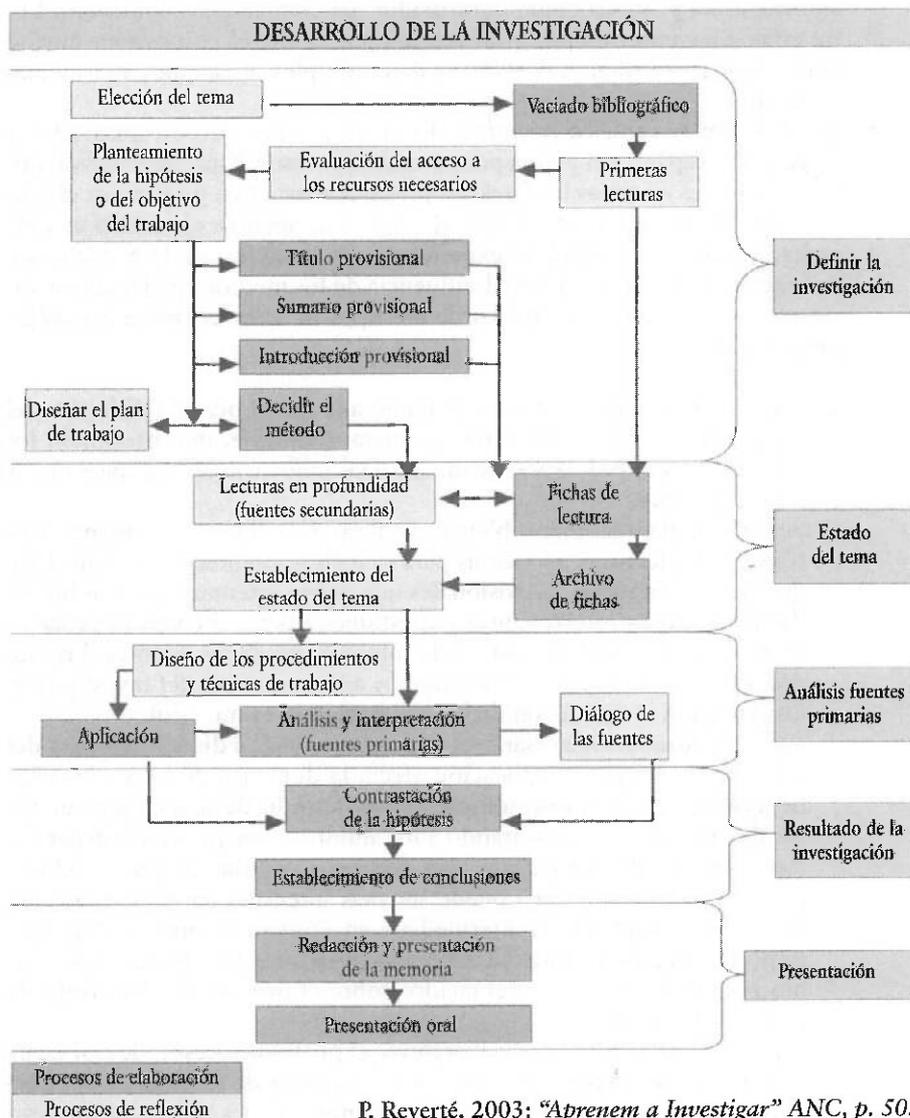
Se trata de plantear un problema y facilitar a los alumnos las fuentes históricas y las lecturas necesarias para que ellos intenten resolverlo. Han de formular hipótesis provisionales que deben intentar validar o invalidar contestando interrogantes y cuestiones gracias al correcto procesamiento y a la interpretación de la información de las fuentes. En este proceso de investigación, los alumnos adoptan el rol del investigador. En este caso, la aplicación de la Uve de Gowin es muy útil.

Para organizarlo es necesario planificar una unidad didáctica entera del currículum, ya que su aplicación afecta la dinámica de aula y las incidencias pedagógicas son múltiples. El profesor ha de actuar como un tutor de investigación, orientando a los alumnos, que pueden trabajar solos o en equipo. El trabajo con fuentes primarias afecta a todo el proceso instructivo, pero puede ser más intensivo en alguna fase del mismo –normalmente la intermedia–; en cambio, en otras se dará más importancia a las lecturas de bibliografía –primera y última fases–, como podemos observar en el cuadro sobre el proceso de desarrollo de una investigación.

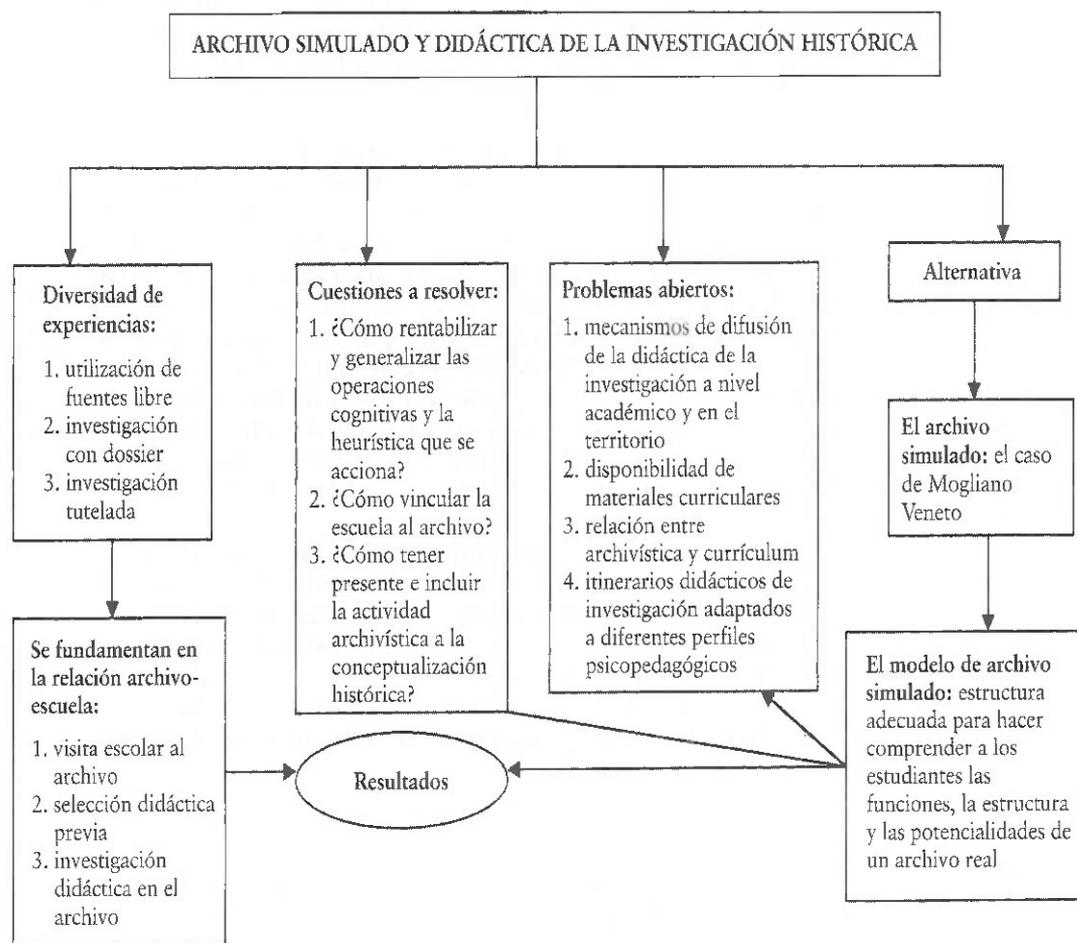
A partir de una visita previa al archivo, el profesor –asesorado por el archivero– debe preparar previamente un dossier de fuentes sobre el tema y, si se trata de fuentes de archivos municipales, iniciar el proceso

con una visita al archivo, para poder observar los originales. Debe elaborar un dossier de trabajo en el que se reproduzcan fuentes primarias en facsímil y localizar las fuentes secundarias o bibliografía adecuada sobre el tema. Al mismo tiempo, tiene que facilitar las pautas de trabajo para que la interrogación de las fuentes, la formulación de hipótesis provisionales de trabajo y la síntesis final tengan rigor.

Resumimos en un cuadro los diferentes procesos de elaboración y de reflexión que comporta la realización de una investigación escolar.



Obviamente, si los archivos tienen servicios educativos y materiales didácticos preparados sobre temas del currículum escolar, en forma de dossier temáticos o maletas pedagógicas, o en forma de selección didáctica de fuentes en formato papel o en soporte digital, el proceso de preparación del profesor se simplifica. La creación de bases de datos en los archivos y su posterior conexión en red pueden facilitar la aplicación de metodología didáctica de la investigación en el aprendizaje de la historia. Como resumimos en el organigrama adjunto, Ivo Mattozzi propone crear un archivo simulado con finalidades didácticas para lograr eficiencia en la didáctica de la investigación histórica.



Archivo simulado y didáctica de la investigación histórica , (I. Mattozzi, 2001).

b) *Simulaciones históricas*. Se trata de otro método de enseñanza de la historia con fuentes primarias, deudor de la influencia que en estos momentos ejercen los métodos socio-afectivos. A partir de revivir momentos del pasado, el objetivo es situar a los alumnos en el lugar de los personajes, gracias a la lectura de fuentes documentales sobre ellos. Esta utilización de las fuentes se sustenta en la práctica de la empatía, pero es difícil conseguirla porque situarse en el lugar del otro significa asumir sus estructuras mentales y sus valores culturales. Para lograr más verosimilitud, a veces, las dramatizaciones se acompañan de objetos materiales de la época o de reconstrucciones de modos de vida. En el caso de algún personaje célebre del propio país, o de algún sistema de vida del que nos quede patrimonio, puede estimular el aprendizaje ir al lugar en donde vivió (un castillo, un cárcel, una casa, ...) pero, como todos los métodos en pedagogía, no garantiza la efectividad del proceso de aprendizaje.

En estos tipos de intervención, el trabajo previo del profesor es complejo y difícil; en ambos, su conocimiento de las fuentes secundarias ha de ser exhaustivo, ya sea para lograr una buena interpretación de las fuentes primarias o bien para lograr una buena ambientación histórica de los personajes simulados. El profesor, actuando de tutor de investigación o de pseudodirector de teatro, debe prever las probables incidencias que surgirán en el aula y pensar alternativas.

Conviene actuar con prudencia al utilizar estos métodos porque la utilización de procedimientos y métodos desligados de los conceptos puede provocar desorientación. El profesor que opta por trabajar con fuentes ha de tener muy claro, antes de iniciar su intervención pedagógica, qué quiere enseñar y qué capacidades –intelectuales, sociales, afectivas,...– quiere desarrollar. También debe conocer qué temas del currículum se adecuan más a esta metodología y cómo los desarrollará (secuencia instructiva).

Otra cuestión importante es saber a través de qué mecanismos lo aprendido en profundidad por medio de un trabajo de investigación, o a través de una simulación histórica, lo incorporaremos al conocimiento histórico general, es la tan necesaria capacidad de transferencia del conocimiento. En las investigaciones históricas escolares ya hemos propuesto temas de la vida cotidiana o vinculados a procesos generales de evolución de las sociedades, como la industrialización, como ejemplos de investigaciones que, realizadas en el medio local, pueden transferirse a la historia general de la humanidad.

7.3. HABILIDADES COGNITIVAS E INVESTIGACIONES ESCOLARES CON FUENTES PRIMARIAS

El trabajo didáctico con fuentes primarias desarrolla unas determinadas habilidades cognitivas o capacidades intelectuales que ayudan a la aparición del pensamiento histórico y a la reflexión crítica sobre la realidad social. Los objetivos

educativos que persiguen la realización de investigaciones escolares con fondos archivísticos son:

- estimular el nacimiento del pensamiento crítico adquiriendo una visión dinámica y perfectible de la realidad,
- facilitar la aparición del pensamiento creativo y alternativo, al crear conocimiento y adquirir conciencia de que los problemas sociales tienen soluciones diversas,
- aprender a tomar decisiones y a defenderlas públicamente, compartiendo los resultados de la investigación con toda la clase,
- practicar habilidades sociales y participativas, tanto por el hecho de salir del aula como por la implicación en la resolución de los problemas sociales detectados,
- enseñar a pensar históricamente, es decir, a situar el conocimiento construido en el tiempo y en el espacio sociales.

El modelo de intervención didáctica compleja, o investigaciones sobre temas del currículum de historia con fondos de archivos próximos al centro educativo, podríamos resumirlo en tres fases, en cada una de las cuales se activarían principalmente unas habilidades cognitivas o capacidades intelectuales. En la primera fase, en función del tipo de fuente y de su información se determina el método de vaciado y se construyen instrumentos para explotar exhaustivamente la información de las fuentes primarias (fichas de lectura, parrillas, gráficos, frecuencias, porcentajes,...). En la segunda fase, las tendencias marcadas por los instrumentos de vaciado sirven para interpretar la información y comprobar, comparándolas y relacionándolas con investigaciones similares, la hipótesis provisional. En la tercera fase, si la hipótesis se valida (si no se ha de reiniciar el proceso), se ha de saber formular de manera clara y sintética, redactando una memoria de la investigación en la que los resultados estén ordenados jerárquicamente y el alumno tome las decisiones pertinentes en relación con la resolución del problema investigado y los resultados subsidiarios. El diagrama de la página siguiente resume el proceso.

Si el problema investigado es un tema de historia o de geografía convencional la deducción o inferencia principal, que permite pasar de la fase 2 a la 3, constituye un salto calve en la construcción de conocimiento. Si el proceso de investigación es sobre un problema vivo de la propia sociedad, a las habilidades cognitivas sumaremos las habilidades sociales, que favorecerán la participación cívica de los alumnos en su comunidad. Recordemos los ejemplos del campo de fútbol del barrio de Sants, de la capa de ozono del barrio de la Zona Franca y de la brujería de Caldes de Montbui expuestos anteriormente.

Por otra parte, las metodologías socio-afectivas, que como ya hemos expuesto aconsejan trabajar temas del entorno para favorecer la motivación, unidas al pensamiento crítico ayudarán a construir relaciones de pertenencia positivas con la propia comunidad, proceso que educa el comportamiento social responsable.

INVESTIGACIÓN CON FUENTES PRIMARIAS Y HABILIDADES COGNITIVAS		
1. Contacto directo con las fuentes o fase empírica de vaciado de las fuentes	2. Validación o invalidación de la hipótesis provisional o fase de interpretación de las fuentes	3. Construcción de conocimiento o fase de formulación definitiva de la hipótesis
<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Registro de la información • Sistematización y ordenación de la información • Análisis y procesamiento de la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de la información • Comparación y relación de resultados • Comprobación de la hipótesis provisional • Inferencia / deducción • Generalización 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de la hipótesis validada (tesis o nuevo conocimiento) • Jerarquizar y contextualizar • Sintetizar, aplicar y defender los resultados • Resolver conflictos y tomar decisiones

7.4. DIÁLOGO ENTRE FUENTES PRIMARIAS Y FUENTES SECUNDARIAS

Los dos ejemplos que exponemos a continuación tienen como objetivo plantear la necesidad de articular un diálogo creativo entre las fuentes primarias y las fuentes secundarias y, al mismo tiempo, concluir esta reflexión sobre la potencialidad didáctica de las fuentes con una visión global del proceso mental que ha de guiar todo proceso de investigación.

El caso del erudito talmúdico nos permite reconstruir el proceso intelectual de construcción de conocimiento de manera muy sencilla y el ejemplo de la encuesta de Francisco de Zamora ilustra una buena relación entre fuentes primarias y fuentes secundarias, o un planteamiento óptimo para iniciar una investigación escolar.

7.4.1. ¿Quién es? Curiosidad y erudición: solución al enigma

Esta divertida historia de *El erudito talmúdico* nos sirve para ejemplificar el proceso mental que se desencadena cuando investigamos, proceso que se fundamenta en el necesario diálogo entre las fuentes primarias y las fuentes secundarias y que sólo avanza creativamente gracias a la activación, en el cerebro del erudito, de las capacidades cognitivas propias de las tres fases del proceso de investigación que hemos indicado en el punto 7.3.

EL ERUDITO TALMÚDICO

Un erudito talmúdico volvía a su casa después de una visita a Budapest. En el tren iba, sentado frente a él, otro judío, vestido a la moda y fumando un cigarro. Cuando el revisor pidió los pasajes, el erudito advirtió que su vecino también se dirigía a Marmaresch.

Esto le pareció extraño.

Se preguntó: ¿Quién será, y para qué irá a Marmaresch?

Como hubiera sido una descortesía preguntarle abiertamente, trató de adivinarlo por sí mismo. "Veamos", meditó. "Es un judío moderno, bien vestido y fuma un cigarro. ¿A quién podría visitar en Marmaresch? Podría ser que fuera a la boda del médico del pueblo. Pero esto no puede ser: faltan aún dos semanas. Este hombre no se quedaría por cierto dos semanas ocioso en nuestro pueblo.

"Entonces ¿para qué va a Marmaresch? Tal vez vaya a cortejar a alguna de las mujeres del pueblo. Pero ¿quién podrá ser? Veamos ¿Será Esther, la hija de Moisés Goldman? Por cierto, ino puede ser otra! Pero pensándolo mejor, ella tiene demasiados años, un hombre así no la buscaría en ningún caso. ¿Podría ser tal vez Haikeh Wasservogel? ¡Qué va! ¡Es tan fea! ¿Quién entonces? ¿Será tal vez Lea, la hija del prestamista? ¡No! ¡Que mala pareja para un hombre tan agradable! ¿Entonces quién? No hay otras muchachas casaderas en Marmaresch. Entonces está claro: su propósito no es ir a cortejar a nadie.

"Entonces ¿qué es lo que le lleva allá?

"¡Ya! ¡Tengo la respuesta! Se trata de la quiebra de Mottell Kohn. Pero ¿qué conexión podrá tener con eso? ¿Podrá ser uno de sus acreedores? ¡Difícil! Basta con verlo tan calmo, leyendo su diario y sonriéndose. Cualquiera puede ver que no tiene graves preocupaciones. No, no es un acreedor. Pero, apostaría que algo tiene que ver con esta quiebra. ¿Qué podrá ser?

"Un minuto creo que encontré la respuesta. Mottell Kohn debe de haber consultado a algún abogado de Budapest por el problema de su quiebra. Pero ese estafador de Mottell inunca confiaría los secretos de sus negocios a un extraño! Por eso, si es un abogado, debe ser un miembro de su familia.

Pero ¿quién será? ¿Será el hijo de su hermana Shprinzah? No, eso sería imposible: ella se casó hace 26 años, puedo recordarlo perfectamente porque la boda se celebró en la sinagoga cuando estaba recién terminada y este hombre debe tener por lo menos 35 años.

"¡Cosa curiosa! ¿Quién podrá ser, después de todo? ¡Un minuto! ¡Está tan claro como el día! Se trata del sobrino de Mottell, del hijo de su hermano Hayyim, que se casó hace 37 años y dos meses en la sinagoga de piedra, cerca de la plaza del mercado. ¡Sí, ahora sé quién es!

"Para decirlo brevemente, se trata del abogado Kohn, de Budapest. Pero un abogado de Budapest seguramente debe tener el título de "doctor". Entonces, éste es el doctor Kohn, de Budapest. Pero, un momento: un abogado de Budapest que se llame a sí mismo "doctor", no aceptará llamarse "kohn". Cual-

quiera sabe eso. Es seguro que habrá traducido su apellido al húngaro. Veamos ¿qué clase de apellido podrá haber formado a partir de Kohn? ¡Kovacs! ¡Eso es, Kovacs! O sea, éste es el doctor Kovacs, de Budapest!

Ansioso por entablar conversación, el erudito se dirige al otro viajero y le pregunta: "¿Le molestaría que abriera la ventana, doctor Kovacs?"

"De ninguna manera, ábrala no más", contesta el otro. "Pero, ¿puede decirme cómo sabe que yo soy el doctor Kovacs?"

"Era obvio", replicó el erudito.

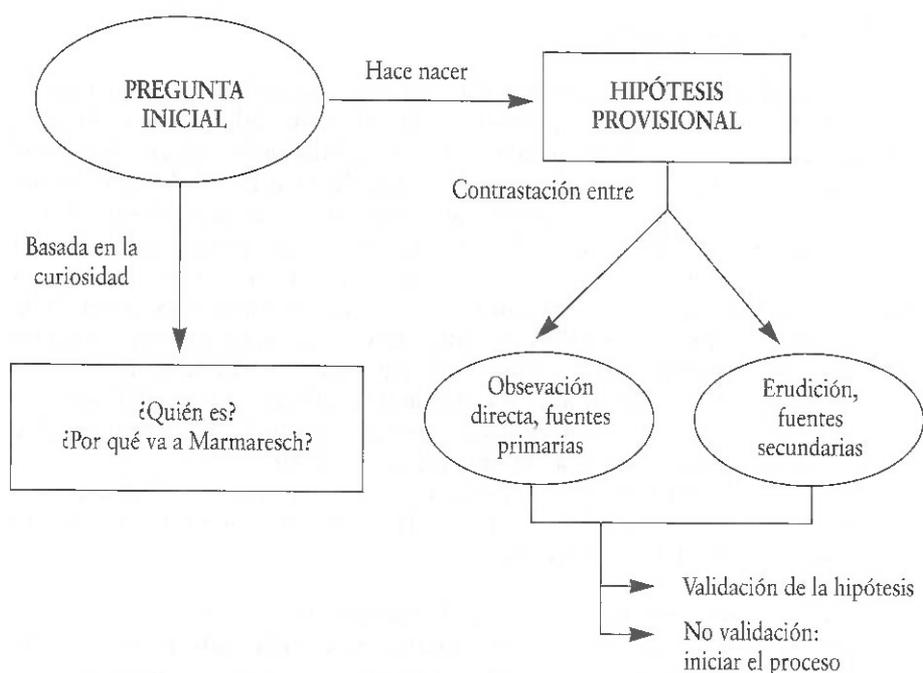
Texto del libro *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales* de Barry K. Beyer, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1974.

En esta historia, el amplio conocimiento de las relaciones sociales de Marmaresch actúa de manera parecida a las buenas fichas de lectura de las fuentes secundarias o bibliografía. Por otra parte, la capacidad de observación, el registro de la información y su procesamiento correcto equivale al vaciado e interpretación de las fuentes primarias documentales, que implica contrastar las tendencias y los resultados de su análisis con la información de las fuentes secundarias. Pero para desencadenar el proceso de diálogo constructivo entre las fuentes primarias y las fuentes secundarias es necesaria la curiosidad científica formulada a través de una o unas preguntas o problemas a resolver: ¿Quién es? ¿Para qué irá a Marmaresch?

Muchas veces los investigadores para resolver el enigma principal (¿Quién es?) toman caminos indirectos o secundarios que son de gran ayuda (¿Para qué irá a Marmaresch?). El erudito sabía que si resolvía el segundo interrogante podría dar respuesta al primero o enigma principal.

El proceso de investigación del erudito es equivalente a la interacción que se da en la Uve de Gowin, situando en la parte izquierda la erudición y el conocimiento exhaustivo que el erudito tiene de su comunidad (la semántica de la disciplina histórica) y en la parte derecha las interpretaciones y las relaciones que el erudito realiza sobre los registros de hechos y acontecimientos sociales (metodología de la historia o sintaxis de la disciplina). Ahora bien, sin pregunta central, sin problema a resolver, sin la curiosidad científica que implica una interrelación activa entre las dos partes de la Uve no hay progresión en la construcción del conocimiento. En este caso, en el vértice de la Uve situaríamos al judío vestido a la moda y fumando un cigarro que se sentó en el tren delante del erudito y despertó su curiosidad.

El circuito mental que activa el erudito diversas veces y bajo el estímulo de diferentes hipótesis o preguntas sobre el objeto de estudio lo podemos esquematizar a través del siguiente diagrama:



Antes de que el erudito valide una primera hipótesis comprueba que dos son falsas. Para contestar a la pregunta básica: ¿Quién es?, comprueba primero el motivo de la visita a Marmaresch. Así descarta dos hipótesis provisionales por falsas (no va a la boda del médico y no va a cortejar), proceso que le ayuda a validar la hipótesis verdadera: acude a Marmaresch a causa de la quiebra de Mottell Kohn. Antes de estar seguro del papel en la quiebra ha de descartar otra hipótesis falsa: no es un acreedor, y gracias al conocimiento de las personas de Marmaresch sabe que si es un abogado ha de ser de la familia. Está cerca de resolver el enigma, pero aún tiene que contrastar la hipótesis de la relación familiar: no es hijo de su hermana lo es de su hermano —aquí la observación directa en relación con la edad es clave, como también lo es el conocer escrupulosamente la cronología de los matrimonios de Marmaresch—. Precisar su condición de doctor y la transformación del apellido le resulta fácil gracias al conocimiento de la cultura húngara. Otra vez la erudición —las fuentes secundarias— ayudando a interpretar las fuentes primarias —los detalles que él ha observado directamente de la realidad—. Lo que al final resulta obvio para el erudito sorprende al tranquilo abogado que va en tren a Marmaresch, del mismo modo que una deducción científica resulta fácil para el investigador y absolutamente incomprensible para quien no ha seguido el proceso deductivo desde dentro y no tiene los conocimientos de la disciplina que tiene el científico.

7.4.2. La encuesta de Zamora

La fuente documental que nos sirve para ilustrar el segundo caso de diálogo entre fuentes primarias y fuentes secundarias es la utilización didáctica de la encuesta de Francisco de Zamora. Este ilustrado, que a finales del siglo XVIII era alcalde del crimen de la ciudad de Barcelona, en una excursión al monasterio de Montserrat observó a unos científicos franceses que buscaban información para escribir una historia natural de la zona. Ello le indignó lo suficiente como para plantearse escribir una historia del principado de Catalunya a partir de enviar un cuestionario a todos los pueblos del principado. La desconfianza atávica a la administración y el miedo de que las respuestas fueran utilizadas con finalidades fiscales, provocó que algunos municipios no contestaran, pero sí lo hizo la mayoría. Este cuestionario contiene preguntas de geografía, agricultura, historia natural, industria, oficios, fábricas, comercio, jurisdicciones, letras, antigüedades y política, en total 146 preguntas sobre cada pueblo de Catalunya contestadas durante el año 1789.

La utilización de la fuente en investigaciones escolares, que variará según las variables psicopedagógicas y los criterios didácticos que ya hemos expuesto, es gratificantes por los siguientes motivos:

- existen respuestas para la mayoría de municipios catalanes;
- puede ser utilizada para realizar una investigación de historia local, ello la convierte en una fuente motivadora porque incorpora el elemento emocional del entorno que facilita el aprendizaje;
- existe bibliografía sobre el siglo XVIII que ha utilizado la fuente, especialmente la ingente obra de P. Vilar, *Cataluña en la España Moderna*, este hecho facilita la interpretación de la fuente, es decir ayuda a establecer un diálogo ágil entre fuentes primarias y fuentes secundarias;
- la amplitud de la fuente y los temas que contiene permiten una utilización parcial de la misma, lo que facilita su utilización en diferentes etapas educativas;
- al tratarse de un soporte sencillo podemos ofrecer la fuente en facsímil para hacerla más atractiva y motivadora;
- aunque no es necesario saber paleografía para leer directamente el original, ya que se trata de grafía del siglo XVIII, la fuente está transcrita, lo que facilita su utilización didáctica y el análisis de la información directa;
- podemos contrastar la información de la fuente con la observación directa del entorno.

Como botón de muestra vale la pena recordar una vivencia de una maestra a quien facilité la fuente de su pueblo, Sant Boi de Llobregat. Con mucho entusiasmo y buena fe dio una parte de la fuente transcrita a sus alumnos para iniciar una investigación sobre el pueblo. Sin embargo, cometió un error: infravalorar la curiosidad de los alumnos. Comprobó cómo los alumnos se amontonaban alrededor de su mesa y no sabía qué pasaba, los niños y niñas estaban interesados en el original de la fuente, que ella había descuidado encima de su mesa, y querían leer las letras extrañas de la fotocopia del original.

416

San Boy

Muy Sor. nro. En satisfacion de la fa-
vorecida de V.S. de 27 de marzo p.^o p.^o, acom-
pañamos con esta la noticia de esta villa, q.^e la
pues de tanto otros dezoos se desian a V.S., va
tarde, corta, y mal hecha; tarde, p.^o el tiempo
q.^e gastamos en revolver este Archivo, corta, por
q.^e no encontramos en el cosa, q.^e mereciese la
atencion, y mal hecha p.^o no poder dar otros
nuestros cortos caudales. Confiamos q.^e estas razi-
ones seran atendidas p.^o la benignidad de V.S.,
y q.^e convencido se ellas nos proporcionará oca-
siones p.^o acreditar nros dezoos de servir a V.S.,
cuya vida rogamos a Dios p.^o m.^o a.^o. B. L. M.
de Junio 15 de 1789.

B. L. M. de V.S.
S. S. servidores
Matheu rector
Baudilio Soler de la Torre

San Francisco de Zamora

Respuesta
de Zamora,
1789, Sant
Boi de
Llobregat:
facísimil.

[fol. 416]

San Boy.

Muy Sor. nuestro:

En satisfacion de la favorecida de V.S. de 27 de marzo próximo pasado, acompañamos con ésta la noticia de esta villa, que a pesar de nuestros vivos dezoos de servir a V.S., va tarde, corta y mal hecha. Tarde, por el tiempo que gastamos en revolver este archivo; corta, porque no encontramos en él cosa que mereciese la atención; y mal hecha, por no poder dar otros nuestros cortos caudales. Confiamos que estas razones serán atendidas por la benignidad de V.S. y que, convencido de ellas, nos proporcionará ocasiones para acreditar nuestros dezoos de servir a V.S., cuya vida rogamos a Dios guarde muchos años.

San Boy y junio 15 de 1789.

B.L.M. de V.S.

S.S. servidores,

Matheu, rector

Baudilio Soler de la Torre

Sor. Dn. Francisco de Zamora

[fol. 416 en blanc, 417]

Noticias de la villa de San Boy de Llobregat

Respuesta
de Zamora,
1789,
Sant Boi
de Llobregat:
transcripción.

Reproducimos la primera página transcrita y el facsímil del original de Sant Boi de Llobregat, es lógico que los alumnos se sintieran atraídos por la escritura del facsímil. Los alumnos del curso siguiente vivieron con más intriga la investigación sobre su pueblo, el error quedó subsanado: la profesora les entregó el facsímil lo que convirtió el descubrimiento en más emocionante. Teniendo en reserva la transcripción es un buen recurso y es más motivador entregar a los alumnos el facsímil. A los niños y niñas que viven en ciudades de más de cien mil habitantes, absolutamente urbanizadas y sin rastro de agricultura, descubrir que su ciudad era un pequeño pueblo de cien casas y dedicado únicamente a la agricultura les produce un fuerte impacto y los predispone a preguntarse que ha pasado entre 1789 y la actualidad. En síntesis, les estimula a hacerse preguntas propias del pensamiento histórico y les ayuda a situarse en el tiempo y en el espacio sociales.

CAPÍTULO 8

Experiencias didácticas con fuentes primarias

En este capítulo presentamos tres experiencias didácticas con fuentes primarias; dos son propuestas realizadas desde Servicios Didácticos de archivos: *L'Spiridion, el darrer viatge* (L'Spiridion, el último viaje) publicada por el Servicio Didáctico del Arxiu Nacional de Catalunya, y los materiales didácticos sobre fuentes demográficas editados por el Servicio Didáctico del Arxiu Comarcal de Sant Feliu de Llobregat. La experiencia del taller de historia sobre la vida cotidiana durante la Guerra Civil (1936-39) pertenece al Servicio Educativo de un museo (Museu d'Història de Catalunya), pero en ella se usan profusamente fuentes primarias documentales junto a otro tipo de fuentes visuales y materiales.

8.1. L'SPIRIDION, EL DARRER VIATGE

Entrar en un archivo es como asomarse por una ventana mágica, a través de la cual se observa y se vive con gentes de otro tiempo que, a menudo, descubrimos no tan diferentes a nosotros mismos, que viven en lugares que conocemos y que nos explican cómo viven y cómo transforman el mundo que más tarde nos hemos encontrado.

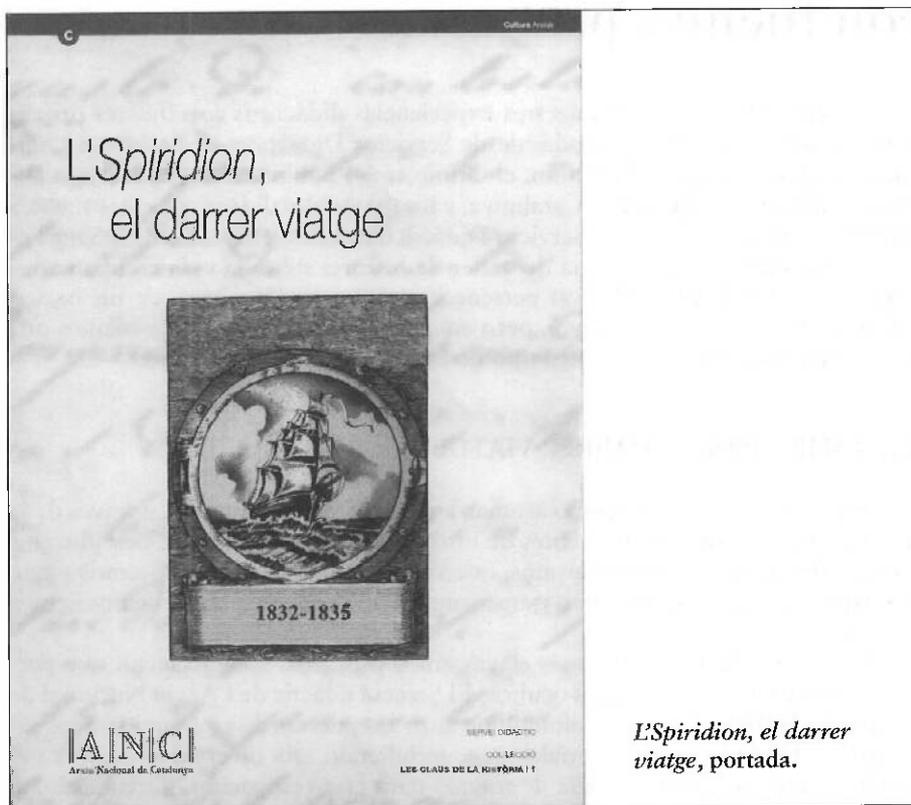
Pero toda magia necesita unas claves, unos procesos, unas técnicas, que permitan desentrañar los mensajes ocultos. El *Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya (SDANC)*, con la voluntad de abrir las puertas de este mundo a los jóvenes, ha diseñado unos materiales que, atendiendo a la diversidad, facilitan el aprendizaje de una metodología de trabajo para la investigación, disfrutando, al

mismo tiempo, con el aprendizaje de la historia. Se trata de acompañar a los alumnos en éste su primer viaje hacia la investigación, de manera que aprendan a hacerse preguntas, a hacerse las preguntas adecuadas, y a saber encontrar la huella de la respuesta a través de los documentos.

L'Spiridion, el darrer viatge, és el primer títol de la col·lecció de carpetes temàtiques *Les Claus de la Història* que publica el Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya (SDANC). Esta colección presenta la posibilidad de realizar una investigación, en el aula, a partir de documentos de archivo. Un conjunto de fuentes de archivo, acompañadas de la programación de actividades didácticas y de documentos de soporte –glosario, transcripción,...– que faciliten la interpretación de las fuentes, pueden ayudar al alumnado en la comprensión de los temas tratados en cada una de las carpetas de la colección.

Otra colección, *Fem Parlar les Fonts*, publicada por el mismo servicio, viene a complementar a la anterior reuniendo un conjunto de volúmenes que profundizan en diferentes aspectos relacionados con la metodología y las técnicas de investigación.

Se trata, en ambas colecciones, de aproximar a los jóvenes a la rigurosidad del método científico a partir de un lenguaje sencillo y directo.



Un conjunto muy amplio de actividades y servicios ofrecidos por el SDANC, dan respuesta a la gran diversidad de demandas y objetivos que los usuarios escolares puedan presentar, siempre partiendo de lo que son para el SDANC sus premisas principales: abrir el archivo al mundo escolar, fomentar la utilización de los documentos de archivo para el aprendizaje de la historia y facilitar todos los instrumentos posibles para ayudar a la aplicación de una didáctica de la historia a través de la investigación.

La colección que aquí se presenta desarrolla un proceso de guía de la investigación muy pautado. Las otras colecciones e instrumentos diseñados por el SDANC permiten, poco a poco, que el alumnado vaya adquiriendo autonomía hasta llegar a realizar investigaciones “libres” a partir de la utilización de los instrumentos de descripción propios del archivo. Entre estos instrumentos destaca una base de datos que reúne las fichas de 5.000 documentos de archivo que han sido seleccionados por su idoneidad didáctica. Este aplicativo, permite una exhaustiva descripción archivística al mismo tiempo que introduce otros elementos descriptivos como pueden ser descriptores onomásticos, de tipología documental, de tema, toponímicos, etc. de manera que el alumnado usuario puede localizar fácilmente los documentos sin perder los referentes archivísticos y aprendiendo a utilizar los instrumentos y el vocabulario de descripción del archivo de manera fácil.

En un futuro próximo, esta base de datos, así como otros servicios ofrecidos por el SDANC será accesible a través de internet, de manera que sus posibilidades de difusión se verán considerablemente aumentadas.

8.1.1. Objetivos didácticos

- Aprender a utilizar los documentos de archivo.
- Conocer los instrumentos de organización de los documentos de archivo.
- Distinguir y utilizar correctamente diversas tipologías documentales.
- Aprender a interrogar los documentos según la tipología.
- Utilizar el método científico.
- Aprender a formular una hipótesis o unos objetivos de trabajo.
- Aplicar las técnicas de observación, registro y sistematización de la información más adecuadas, tanto al tipo de fuente como al objetivo de la investigación.
- Relacionar la documentación estudiada con el conocimiento histórico general, contextualizando los hechos estudiados e interpretándolos de manera más profunda.
- Adquirir los instrumentos adecuados para la elaboración y presentación de la información.
- Elaborar conclusiones que, aun de alcance particular, permitan la transferencia al conocimiento general del fenómeno estudiado.
- Aprender el vocabulario marítimo y jurídico de la época.
- Conocer la vida cotidiana de los marineros de un barco comercial.
- Estudiar la organización económica y la financiación de los viajes comerciales del siglo XIX entre Catalunya y América.
- Mostrar actitudes de valoración y respeto hacia el patrimonio histórico.

- Valorar el pasado del territorio como una manera de conocer la cultura y facilitar la identidad.

8.1.2. Contenidos

De hechos, conceptos y sistemas conceptuales

- Vocabulario marítimo de la época
- Conceptos jurídicos relacionados con el comercio colonial
- La vida cotidiana de los marineros en un barco comercial
- La organización económica y el financiamiento de los viajes comerciales del siglo XIX entre Catalunya y América
- Las inversiones y los beneficios del comercio marítimo del finales del siglo XIX
- El rol de las compañías comerciales catalanas en la formación del capital industrial
- La pervivencia y adaptación de formas de vida tradicionales en las formas de organización del nuevo medio económico y social

De procedimientos

- Contacto y familiarización con el uso de los documentos de archivo
- Conocimiento de los instrumentos de organización de los documentos de archivo
- Identificación y uso correcto de las diversas tipologías documentales
- Aplicación de las técnicas de observación, registro y sistematización de la información más adecuadas, tanto al tipo de fuente como al objetivo de la investigación
- Procesamiento e interpretación de los documentos según la tipología
- Aplicación del método científico
- Formulación de una hipótesis o de unos objetivos de trabajo
- Relación de la documentación estudiada con el conocimiento de la historia general
- Contextualización de los hechos estudiados e interpretación de manera más profunda
- Adquisición de los instrumentos adecuados para la elaboración y presentación de la información
- Elaboración de conclusiones que, aun de alcance particular, permiten la transferencia al conocimiento general del fenómeno estudiado
- Defensa pública y contrastada del resultado de la investigación

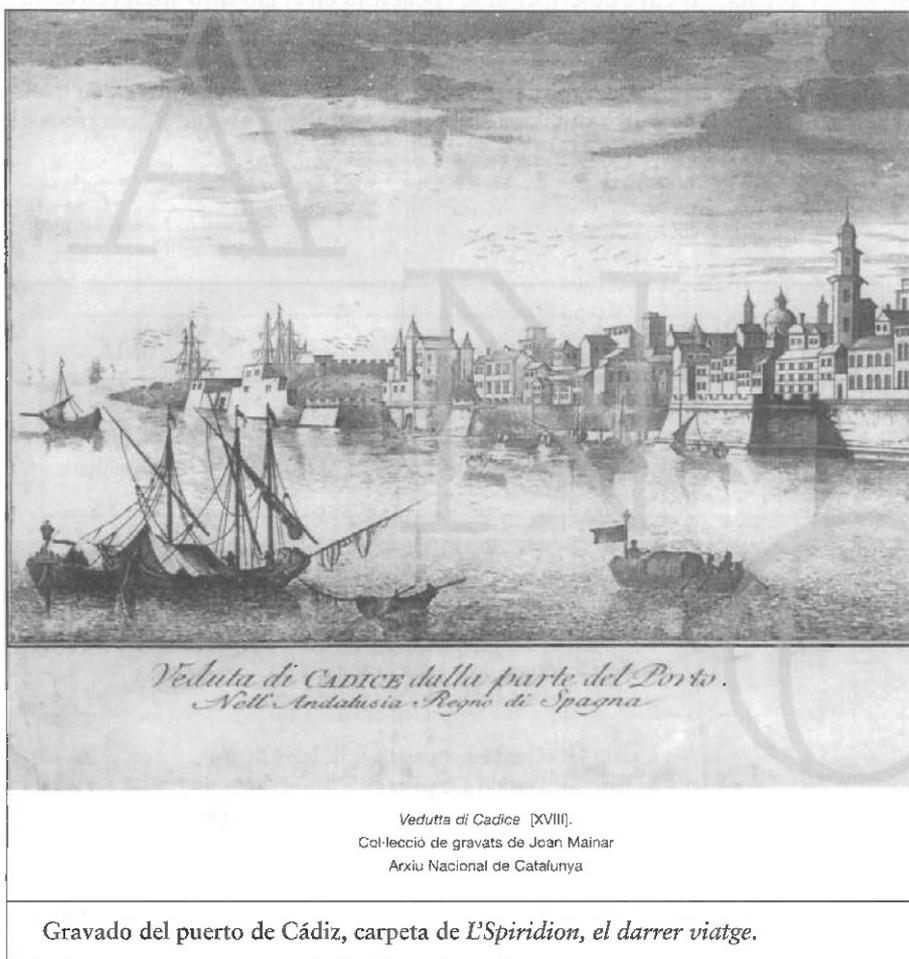
De actitudes

- Valoración positiva y respeto hacia el patrimonio histórico
- Valoración del pasado del territorio como una manera de conocer la cultura y facilitar la identidad
- Interés por descubrir el pasado aplicando el método científico y el pensamiento creativo

8.1.3. Descripción

La carpeta de *L'Spiridion, el darrer viatge* se presenta en tres partes desplegadas. La primera contiene el cuaderno de orientaciones y actividades didácticas con los apartados siguientes:

- Introducción
- Presentación de la carpeta
- El tema
- Ficha didáctica
- Plan de trabajo
- Recursos
- Actividades didácticas
- Glosario



El tema es una breve síntesis de la cronología y los conocimientos básicos sobre el *Spiridion*, bergantín que se dedicaba al comercio con América entre 1832 y 1835 hasta que se hundió.

A continuación, en el cuerpo intermedio, se presentan los 17 facsímils de documentos seleccionados en la carpeta *L'Spiridion, el darrer viatge*, al pie de los cuales se encuentra el número de documento, el título, la descripción, la cronología, el fondo y el archivo para facilitar la identificación y cita de cada uno de ellos, que remite a la tercera parte –integrada por la relación de documentos transcritos– que permite la identificación correcta de la fuente incluyendo su referencia archivística. La transcripción de los documentos facilita su lectura e interpretación. Los documentos de varias páginas han sido compaginados imitando el cuaderno original.

El Glosario reúne el vocabulario necesario para la comprensión de los textos, especialmente cuanto se refiere a los términos marítimos, generalmente poco conocidos. Las palabras cuya descripción se encuentra en el glosario aparecen en negrita en la transcripción.

Aunque se recomienda trabajar con el facsímil siempre que sea posible, para mantener la motivación y facilitar la aproximación global al documento, su transcripción puede ser de gran ayuda cuando se desea trabajar aspectos concretos de su contenido de manera rápida y directa.

Ejemplo:

FONS	NÚM DE DOC.	REGEST	DATA
162	178	<i>"Método con el que se ha hecho la división de los beneficios resultantes de la expedición de la polacra Spiridion"</i>	1833, octubre, 5. Barcelona
	1	Método con que se ha hecho la división de los beneficios resultantes de la expedición de la polacra Spiridion de la polacra Spiridion, Capitán Juan Prunés, según este mismo ha mani-	
	5	festado ser el estilo de navegantes de la matrícula de Barcelona yendo a la parte a saber	
			...

Método con que se ha hecho la división de los beneficios resultantes de la Expedición de la Polaca Spiridion de la Polaca Spiridion Cap.
 El joven Pizarro según este mismo ha mismo
 estado por el título de escribano de la Nación
 de Barcelona yendo a la parte de saber

Se hace el resumen general de gastos de la
 Inspección habilitadora y despacho de papeles
 y el resultado de este resumen advierte del
 producto general de los gastos de los gastos
mitad para la Inspección mitad el Capitán
 y la otra mitad para los inspeccionados del
Brigade.

Los Beneficios correspondientes al
Brigade deben abonar los gastos hechos para el
mismo Brigade. También deben abonarse al
Cap.^o el equivalente a media parte de los
que recullon por el Cap.^o en su partida

De los Beneficios correspondientes
a la Inspección debe abonar el Cap.^o en
primer lugar la primaria y una parte

Doc. 178
 "Método con el que se ha hecho la división de los beneficios resultantes
 de la expedición de la polaca Spiridion"
 Fons Castañer. Arxiu Nacional de Catalunya

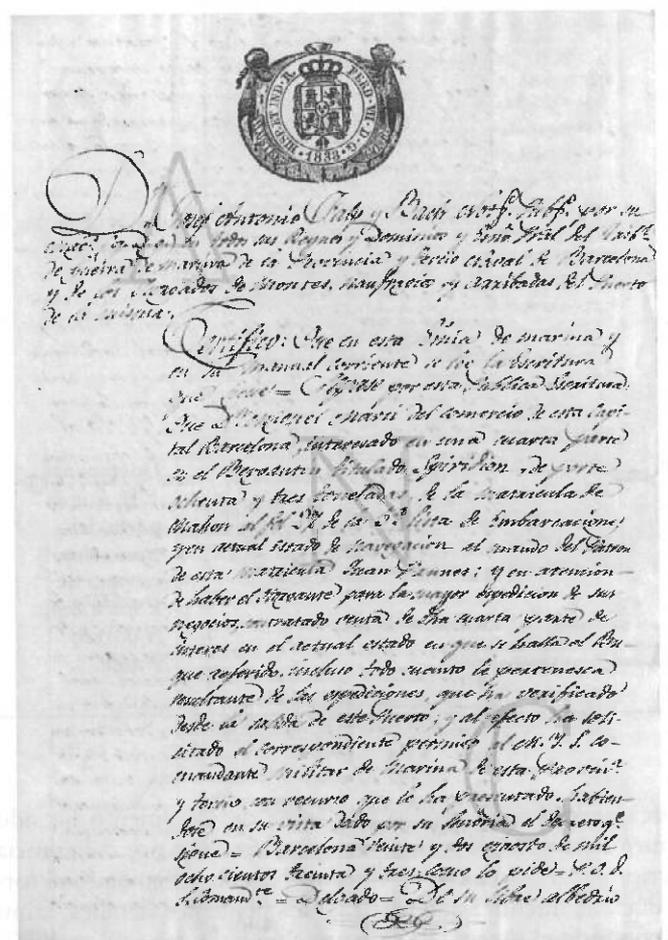
Documento
 178, que es
 parte del
 transcrito,
 carpeta de
 L'Spiridion,
 el darrer
 viatge.

Siguiendo la práctica archivística, cuando una fecha de documento ha sido atribuida, se escribe entre corchetes. Al mismo tiempo, y también por coherencia con el sistema de descripción archivístico, las fechas se detallan siguiendo el formato de "fecha, mes, día". Se intenta así, a partir de los pequeños detalles, familiarizar a los alumnos con todo el sistema de organización y descripción archivístico.

La numeración de las líneas permiten una localización rápida de los conceptos y facilitan la lectura y el análisis realizados en el aula en gran grupo.

Se han aplicado los siguientes criterios de transcripción: se han corregido los signos de puntuación, las mayúsculas y la acentuación, manteniendo la grafía original para las restantes cuestiones, incluidas las erratas de copia como puede ser la repetición de palabras a final de una línea y principio de la siguiente. Estos criterios mínimos de corrección, permiten una lectura fácil del documento al mismo tiempo que se mantiene la originalidad del lenguaje utilizado.

El formato y la presentación de la carpeta han estado diseñados para facilitar las copias entre el alumnado. De ahí que la gama de colores sea de grises.

	<p>Facsímil doc. 177, carpeta de l'Espiridion, el darrer viatge.</p>
<p>Doc. 177 Escriptura de compra d'un quart de l'Espiridion a nom de Joaquin Castañer Fons Castañer, Arxiu Nacional de Catalunya</p>	

Las actividades se presentan en forma de fichas de manera que se visualice el proceso. Cada una de las actividades se identifica con un número, al mismo tiempo que se hace constar el número de documento en que se basa. Así también, unos signos identificadores marcan aquellas más adecuadas para cada ciclo.

Actividad 5 • Núm. Doc. 178	
● Primer ciclo de ESO	▼ Bachillerato
* segundo ciclo d'ESO	* Específico para Trabajo de Investigación de Bachillerato

Las imágenes de los documentos, editadas en color sepia mantienen la calidez del papel antiguo, colaborando en el objetivo de facilitar la empatía del alumnado con las fuentes. La misma gama de colores ha sido utilizada en la imagen de la portada que contiene un motivo marítimo de la misma época.

8.1.4. Metodología y dinámica de trabajo

Los materiales que se presentan se dirigen a alumnos de Secundaria, obligatoria y postobligatoria. Las propuestas didácticas que se hacen permiten el inicio de un trabajo de investigación de bachillerato.

A partir de unas primeras lecturas de contextualización que introducen los conceptos básicos y sitúan al alumno en la época, se empieza a analizar los diferentes documentos presentados en orden cronológico.

Las fichas de actividades contienen siempre una primera parte de identificación y descripción del documento, que se refiere especialmente a la identificación archivística.

Los tres primeros apartados del cuaderno de orientaciones didácticas (la ficha didáctica, el plan de trabajo y los recursos) se dirigen especialmente a la realización de un trabajo de investigación basado en las fuentes primarias documentales incluidas en la carpeta. Se trata de una información muy sintética que tiene por objetivo ayudar al alumno en la planificación de su investigación.

A partir de las actividades propuestas, el propio alumnado puede iniciar nuevas líneas de investigación, puesto que se intenta aprovechar al máximo el potencial didáctico de los diversos documentos seleccionados. El trabajo se puede desarrollar en el aula y su utilización puede ser aislada o de conjunto, al mismo tiempo que permite una metodología de trabajo individual o en grupo.

La utilización abierta y flexible de estos materiales didácticos puede ser útil para el tratamiento de la diversidad, desde los procedimientos más sencillos hasta el desarrollo de una investigación más autónoma.

Es posible una ampliación del tema a partir de la utilización de los otros instrumentos didácticos que ofrece el SDANC, especialmente de la base de datos que permite la localización de documentos.

Identificación y descripción del documento				
Núm. de documento:				
Título/Descripción:				
Cronología (fecha y lugar):				
Clase de documento:				
Señales de autenticidad:				
Descripción (letra, estado de conservación, manuscrito o impreso, original o copia...):				
Observaciones sobre el lenguaje (fórmulas especiales, vocabulario específico...):				
Autor:				
Destinatario:				
Función del documento:				
Reparto de beneficios				
DATOS BÁSICOS	Nombre del barco:	Capitán:	Matrícula de:	Fecha:
RESUMEN GENERAL DE GASTOS (A)	Tripulación		Suma de gastos	
	Habilitación			
	Despacho de documentos			
Producto general del flete (B)				
RESULTADO (B-A)				
REPARTO DEL RESULTADO	% para la tripulación (incluido el capitán)		Al capitán	
			Para velas	
			Gastos del barco	
			Al capitán	
Busqueda de información				
¿Qué es "La Panática"?				

8.1.5. Recursos complementarios y bibliografía

- Base de datos SDANC-RECERCA, accesible a los usuarios escolares del Archivo Nacional de Catalunya.
- Visita al Museo Marítimo de Barcelona.

Bibliografía

- ALSINA, Claudi; FELIU, Gaspar; MARQUET, Lluís (1990): *Pesos, mides i mesures dels Països Catalans*. Ed. Curial. Barcelona.
- CARR, Raymond. (1992). *Espanya, 1808-1975*. Ed. Ariel. Barcelona. Ed. Columna Assaig.
- SOBREQÜÉS i CALLICÓ (ed). (1997). *Història Contemporània de Catalunya (I)*.
- VILAR, Pierre (1968): *Catalunya dins l'Espanya Moderna (4 Vol.) La formació del capital comercial*. Barcelona Ed. 62. (1987).

8.2. SANT FELIU DE LLOBREGAT: LES FONTS DEMOGRÀFIQUES

“Les fonts demogràfiques” es el título de la primera publicación de la colección de materiales didácticos del servicio didáctico del Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat. Dicho servicio nace de la estrecha colaboración entre su archivera Mari Luz Retueta, y una profesora del I.E.S. Olorda de la misma localidad, Anna Argilés. El buen entendimiento y la financiación de la Conselleria de Cultura del Consell Comarcal del Baix Llobregat han hecho posible esta publicación. El servicio didáctico funciona mediante el sistema de préstamo; el Archivo envía al centro que lo solicite los ejemplares necesarios, que son devueltos después de ser trabajados, o bien los deja en préstamo el día que se realiza la visita a la sede del Archivo, actividad que, por otro lado, recomendamos como complemento.

La colección tiene como objetivo principal mostrar cuál es la información que se desprende de las diversas fuentes de archivo, indicando diferentes caminos a través de los cuales, los estudiantes pueden ir adentrándose en ellas hasta encontrar aquello que necesitan para sus investigaciones. En definitiva, lo que se pretende es que los alumnos aprendan a desvelar los secretos que esconden las fuentes, a través del aprendizaje de técnicas que les permitan analizarlas e interpretarlas.

El hecho de introducir fuentes primarias en la enseñanza implica un planteamiento didáctico que responde a otro de los objetivos generales de la colección, como es el de despertar el espíritu crítico ante hechos que se dan por buenos y acabados, es decir, que se presentan ante los alumnos como verdades incuestionables. La enseñanza de la Historia ha de afrontar el problema que se plantea, ante todo en la secundaria, sobre la confusión entre el pasado y su interpretación. Las fuentes de archivo son herramientas que permiten ir mostrando, mediante pequeños ejercicios de investigación, cómo descodificar el

pasado a través de la información que se desprende de las fuentes, y ser capaces de interpretarlo. Se trata de enseñar las reglas del juego, de mostrar cómo se construye el hecho histórico y social porque, aunque no conseguimos que sean objetivas, sí que deseamos que sean honestas. Creemos, además, que de esta forma construimos un aprendizaje significativo que se adquiere en las aulas, pero que nos gustaría que traspasase sus límites, dado que es posible aplicar este aprendizaje a la interpretación de situaciones cotidianas, de informaciones que aparecen en la prensa, etc.

La colección consta de un número cero que quiere servir de presentación del archivo. A grosso modo, la primera parte explica entre otros, conceptos como: qué es un archivo, a quién sirve y para qué, qué es un documento de archivo... La segunda parte muestra una selección de documentos que se pueden trabajar a partir de preguntas sencillas que buscan poner de relieve las características más destacables de los documentos: el soporte, la autoría, el destinatario, la fecha, el tema, la ortografía, la lengua... El material consta también de una tercera parte que invita a la confección de un archivo personal, a través de la recuperación de la documentación generada por el propio alumnado a lo largo de su vida y la de su familia. Con esta propuesta se intenta hacer reflexionar sobre la importancia de los documentos que se generan a partir de la vida de cada persona y de la instituciones, y cómo estos documentos son los que servirán a los investigadores para construir e interpretar los diferentes hechos sociales. Pero no sólo eso; también se hace hincapié en el hecho de que los documentos son útiles cuando se trata de demostrar alguna cosa como, por ejemplo, el haber estado en un campo de concentración como consecuencia de la guerra civil española, porque da derecho a una indemnización. Para demostrarlo necesitaremos documentación que lo justifique.

El hecho de haber experimentado con este material antes de trabajar con el dossier "Les fonts demogràfiques", facilita la comprensión del material didáctico que nos ocupa; proceso que, por otro lado, aconsejamos.

La elección del tema, las fuentes demográficas, fue debido, fundamentalmente, a su proximidad a los estudiantes, porque trata aspectos corrientes de la vida de las personas, a través de los cuales podemos viajar en el tiempo. Esto nos permite hacer comparaciones con el pasado desde sus propias realidades y, en consecuencia, garantizar una mejor comprensión. Como explica P. Benejam, los estudiantes comprenden mejor aquello que tiene una relación con lo que ya saben, con lo que se relaciona con su experiencia, porque ello permite establecer conexiones con sus estructuras mentales previas. También tuvimos en cuenta que la demografía es un tema que aparece en los currículos de los alumnos de secundaria. Otra de las cuestiones que nos planteamos con la colección, es que los temas seleccionados y los materiales correspondientes puedan integrarse fácilmente en el funcionamiento normal del curso, sin tener que esperar a encontrar un hueco en forma de crédito variable, créditos que por otro lado, han disminuido su presencia de forma importante en los currículos de secundaria en Cataluña.

8.2.1. Objetivos didácticos

De forma esquemática, los objetivos didácticos concretos de la carpeta *Les fonts demogràfiques*, son los siguientes:

- Conocer diferentes fuentes demográficas de archivo
- Relacionar la fuentes con las instituciones que las crean
- Saber vaciar de manera sistemática las informaciones que contienen las fuentes
- Relacionar las fuentes demográficas con posibles temas de investigación histórica
- Extraer la información de las fuentes para la reconstrucción de las características demográficas de una familia
- Contextualizar la información obtenida a partir del vaciado de las fuentes
- Reforzar el aprendizaje de conceptos demográficos recogidos en el apartado de contenidos

8.2.2. Contenidos

Los contenidos clasificados en las tres tipologías de conocimientos, son los siguientes:

De hechos, conceptos y sistemas conceptuales

- Fuentes demográficas de archivo
- Historia de las fuentes demográficas
- Instituciones que las crean y por qué
- Tipos de fuentes: fogaje, registros parroquiales, padrones y censos de habitantes y Registro Civil
- Los documentos y su utilidad
- Aspectos demográficos: las migraciones, la natalidad, la nupcialidad, la mortalidad, los tipos de familia, la estructura de la población y las actividades económicas

De procedimientos

- Análisis de documentos
- Obtención de información a partir de documentos demográficos
- Clasificación de la información obtenida a partir del vaciado de los documentos
- Realización de gráficos a partir de la información obtenida de la consulta y vaciado de documentos
- Relación entre las fuentes demográficas y posibles temas de investigación
- Contextualización de la información obtenida a partir del vaciado de las fuentes

De actitudes, valores y normas

- Respeto y curiosidad por el pasado
- Espíritu crítico
- Orden y rigor
- Relativización de la fiabilidad de las fuentes de la historia
- Responsabilidad y cuidado en el manejo de la documentación
- Sentimiento de pertenencia a una comunidad

8.2.3. Descripción

La presentación de los materiales es uno de los aspectos que hemos querido cuidar con especial atención. La idea fue la de reproducir al máximo la realidad de los archivos. Para el formato se buscó un elemento atractivo y sugerente. Por esa razón, se presentan en una carpeta rígida, con cintas a modo de cierre, que intenta sugerir el tradicional legajo. En su interior, los materiales aparecen agrupados en tres apartados.

El primero, lo constituye el dossier para el profesorado. En él aparecen diferentes apartados que recogen la introducción, los objetivos didácticos, los contenidos, las pautas y sugerencias para el uso de los materiales didácticos con los alumnos. En el último subapartado, se presenta una breve historia de las fuentes demográficas de archivo, una reflexión sobre cuál es el uso y la utilidad de los documentos en la vida real, así como algunas de las carencias de las fuentes a la hora de obtener la información. Contiene también un comentario sobre las series documentales más importantes como los fogajes, los registros parroquiales con los libros de bautismos, de óbitos, de matrimonios, de comuniones y de confirmaciones; un comentario sobre los padrones municipales de habitantes y los censos de población que va recorriendo a través del tiempo su evolución y sus características. Por último, se ofrece también un breve comentario sobre el Registro Civil.

El segundo apartado lo constituye una tabla a modo de guía de las fuentes demográficas existentes en distintos archivos municipales de la comarca del Baix Llobregat. El hecho de ofrecer esta guía responde a la voluntad de facilitar el uso de fuentes demográficas a profesores de otros municipios, ya que los materiales didácticos intentan funcionar también como sugeridores de formas de trabajar dichas fuentes. Dado que uno de los objetivos que nos planteamos es el de despertar el sentimiento de pertenencia (G. Tribó, 1995), nos parece oportuno, siempre que sea posible, poder trabajar con documentación lo más próxima posible al alumnado, sin que eso suponga desprestigiar la posibilidad de trabajar a escalas territoriales más amplias.

A parte de la bibliografía, se ofrecen también las respuestas del material del alumnado.

El tercer apartado lo forma el material del alumno que se presenta en forma de fichas. Dado que, como ya hemos explicado, el material se utiliza a través del sistema de préstamo, se han editado en blanco y negro para que pueda

6 Guia de fonts per a la demografia al Baix Llobregat

Municipis	Arxius Comarcal i municipals	Arxius parroquials (data d'inici de la documentació)				
	Data d'inici del padrons municipals o de les cèdules de veïnatge	Baptisme	Matrimonis	Defuncions	Comunion	Confirmacions
Abrera	(1818)	(1572)	(1598)	(1567)	(1881)	(1636)
Begues	(1857)	(1566)	(1566)	(1566)	(1609)	(1609)
Castelldefels*	(1906)					
Castellví de Rosanes	(1866)					
Cervelló	(s. XIX)	(s. XV)	(1657)	(s. XV)	(1888)	(1804)
Collbató	(1834)	(1721)	(1805)	(1758)	(1881)	(1853)
Corbera de L.	(1843)	(1929)	(1930)	(1939)	(1939)	(1944)
Cornellà de L.*	(1901)					
Esparriguera*	(1837)					
Esplugues de L.*	(1857)					
Gavà	(1940)	(1848)	(1939)	(1939)		(1941)
Martorell		(1583)	(1600)	(1588)	(1730)	(1693)
Molins de Rei*	(1872)					
Olesa de Montserrat	(1600)	(1579)	(1599)	(1529)	(1917)	(1636)
Pallejà	(1823)	(1661)	(1802)	(1781)	(1825)	
La Palma		(1857)	(1859)	(1865)	(1949)	(1879)
El Papiol	(1858)	(1564)	(1563)	(1564)	(1771)	
El Prat	(1821)	(1918)	(1939)	(1939)	(1941)	
Sant Andreu de la Barca	(1760)	(1564)	(1644)	(1566)	S. XVI*	(1733)
Sant Boi de L.	(1846)	(1509)	(1578)	(1375)	(1853)	(1941)
Sant Climent de L.	(1838)	(1531)	(1531)	(1610)	(1865)	
Sant Esteve Sesrovires*						
Sant Feliu de L.	(1828)	(1583)	(1583)	(1601)	--	
Sant Joan Despí*	(1830)					
Sant Just Desvern	(1818)	(1509)	(1581)	(1566)	(1939)	(1668)
Sant Vicenç dels Horts*	(1857)					
Santa Coloma de Cervelló	(1924)	(1567)	(1568)	(1567)	(1600)	(1740)
Torrelles	(1843)	(1566)	(1566)	(1565)	(1609)	
Vallirana*	(1863)					
Víladecans		(1717)	(1715)	(1718)		

*Municipis en els quals es va destruir l'arxiu parroquial durant la Guerra Civil.

Font: GUAL, Xabier; MILAS, Carles, "Els arxius parroquials de l'Edat Moderna al Baix Llobregat", a: *Jornades de Patrimoni del Baix Llobregat a l'època dels Àustria*. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 1999, p. 81-92.

Guia dels arxius municipals i comarcal del Baix Llobregat. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2002.

MARTÍ I BONET, Josep; FIGUEROLA I ROTGER, Pere J.; JOVEN I LÓPEZ, Isabel; MUÑOZ I PRADAS, Francesc; SASTRE I TURUSANS, Jacint, "Els arxius històrics parroquials del Baix Llobregat", a: *XXV Assemblea Intercomarcal d'Estudiosos*. El Prat de Llobregat: Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat i Amics del Prat, 1985.

Les fonts demogràfiques, (Las fuentes demográficas) p. 19, Material para el profesor, Servicio Didáctico del Arxíu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat.

ser fotocopiado y obtener la máxima calidad en las reproducciones. Cada ficha trata sobre uno de los contenidos enumerados anteriormente. Suelen comenzar con una introducción referente al contenido correspondiente y sobre el que, a continuación, se formulan algunas preguntas. Para responderlas, deberán consultar algún documento; si es la primera vez que se consulta el documento en cuestión, aparece reproducido, en pequeño, junto a las preguntas, para facilitar su búsqueda en el apartado formado por los documentos y que describiremos posteriormente. A continuación, bajo el epígrafe de *Haurieü de saber que...* (deberíais saber que...), se contextualiza la información que se ha obtenido a partir del documento consultado. Otro de los epígrafes que suelen contener las fichas, es el de *Per curiositat...* (Por curiosidad...). En él se vuelven a formular preguntas pero, esta vez, de carácter más general, para tratar de conseguir una mejor y más completa comprensión sobre el entorno en el que se sitúa la información recogida.

Cuando el tema lo requiere, se añade otro epígrafe *També haurieü de saber que...* (También deberías saber que...) que amplía la información, bien sea sobre el tema que se está trabajando o sobre el documento y sus características, o también, sobre los posibles temas de investigación que se puedan desprender.

Las dos primeras fichas y las dos últimas son un poco diferentes y no siguen el formato anteriormente descrito. La primera sirve para presentar una breve historia sobre las fuentes demográficas de archivo. También recoge una reflexión sobre el uso y la utilidad de los documentos para las personas y los derechos y obligaciones que generan. La segunda introduce a los alumnos en la historia de una familia que sirve de excusa para la investigación demográfica que plantea el dossier.

La penúltima de las fichas hace referencia a la información oral. Con ella se quiere poner de relieve que los documentos consultados no siempre resultan suficientes para completar una investigación y deben ser complementadas por otros sistemas de obtención de información.

La última ficha es simplemente informativa. En ella se recoge el vocabulario necesario para la comprensión de la lectura de los documentos y alguna fórmula para la realización de algún cálculo demográfico.

El último apartado lo forman los documentos. Para su reproducción se ha buscado la máxima fidelidad con respecto al original en cuanto a forma y color.

FITXA
3



Les migracions

El personatge central de la foto, Juan Saladrigas Aragay, és el rebesavi dels cosins Joan Salvat i Sebastià Saladrigas (document núm. 1). No va néixer a Sant Feliu. Si consulteu el padró de l'any 1886, que recull les dades dels habitants del 1885 (document núm. 2), podreu esbrinar el lloc on va néixer. En concret heu d'anar a la casella *NATURALEZA*.



Document 2. Padró municipal d'habitants de 1886, que recull dades de 1885

· On va néixer?

També podreu saber quin any van venir a viure a Sant Feliu ell i la seva dona –recordeu que el padró conté les dades del 1885.

· Quin és el nom de la seva dona?

.....

· En quin any es van traslladar a viure a Sant Feliu?

· Quina edat tenia el matrimoni quan va arribar a Sant Feliu?

.....

Hauríeu de saber que...

En aquells anys, a mitjan segle XIX, molts pagesos es van instal·lar a Sant Feliu, perquè després de la construcció del canal de la Infanta, que va permetre l'extensió de l'agricultura de regadiu, van créixer molt les hectàrees de terra dedicades a aquesta activitat. L'agricultura era la forma de vida de la major part dels habitants del municipi de Sant Feliu i d'altres de la vall baixa del Llobregat. Avui, però, ha disminuït molt el nombre de pagesos i d'hectàrees ocupades per l'agricultura, per donar pas a la localització d'empreses, de vies de comunicació i d'habitatges.

Les fonts demogràfiques, (Las fuentes demográficas) ficha núm 3.

8.2.4. Metodología y dinámica de trabajo



Document 1
La família Saladrigas entorn el 1908.
Col·lecció ciutadana d'imatges. Donació Josep Saladrigas Coca.

Les fonts demogràfiques, (Las fuentes demográficas) fotografía de familia.

Como ya hemos indicado anteriormente, la propuesta del trabajo que va a servir de excusa para ir introduciendo las fuentes demográficas y, a través del descubrimiento de los secretos que guardan, poder ir construyendo el rompecabezas de la investigación, arranca de la fotografía de la familia Saladrigas tomada entorno al año 1908.

La metodología de trabajo que se propone, emana del recurso escogido. Las fuentes de archivo nos llevan, sin duda, a un aprendizaje por descubrimiento. Se busca una implicación activa de los alumnos para que éstos construyan su propio aprendizaje. Las fichas de trabajo están pensadas para funcionar como guía en la investigación para que el alumno pueda llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda.

Las fichas están ordenadas en función de la lógica de la investigación. Por esta razón, la ficha número tres (recordemos que las dos primeras son introducto-

rias), trata el tema de las migraciones, porque la persona que da lugar a la saga Saladrigas en Sant Feliu de Llobregat, no había nacido en dicho municipio. El epígrafe *Hauríeu de saber que...* les ayuda a contextualizar la información, ya que justifica cuál era la causa principal de atracción de inmigración a Sant Feliu en aquellos años. El epígrafe *Per curiositat...* plantea cuestiones sobre los padrones de habitantes, que es la fuente utilizada para trabajar este apartado, y, al mismo tiempo, se sugieren otras posibilidades de trabajo con la misma fuente como, por ejemplo, la proximidad o lejanía de los lugares de procedencia de los inmigrantes de esa época; se pueden también establecer comparaciones con las migraciones de hoy.

La cuarta se centra en la natalidad. La familia Saladrigas tuvo seis hijos. El padrón va a permitir averiguar el número de hijos e hijas y la edad de la madre al tenerlos y, por lo tanto, el modelo de familia.

El quinto tema que aparece es el de la nupcialidad. A través de los documentos que generaban los matrimonios canónicos se puede averiguar la edad de los contrayentes, la profesión en el caso de los hombres pero no en el de las mujeres, y el lugar de nacimiento. Siempre que la fuente lo permite, se hace especial re-

Núm. _____

REGISTRO CIVIL

Juzgado Municipal de San Feliu de Llobregat

Habiéndose inscrito en el Registro Civil de este Juzgado Municipal la defunción de D. Juan Saladrigas Arriaga de ochy años de edad ocurrida a las dos de la tarde del día de hoy de tuberculosis laringea según la certificación facultativa presentada, concedo permiso para que se dé sepultura a su cadáver, transcurridas que sean las veinte y cuatro horas siguientes a la del fallecimiento.

San Feliu de Llobregat tres de Abril de mil ~~ochocientos noventa y tres~~ noventa y tres

El Juez Municipal, *[Firma]*

Art. 75 de la ley de Registro

El encargado del Cementerio en que se hubiese dado sepultura a un cadáver, sin la competente licencia, y los que la hubiesen dispuesto o autorizado, incurrirán en una multa de 25 á 100 pesetas, que ~~imponga~~ imponga el Juez Municipal correspondiente.

Al encargado del Cementerio de: esta villa

Document 8
Licències d'enterrament. 1900.
Fons Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat, llibre núm. 577

Les fonts demogràfiques, (Las fuentes demográficas) licencia de entierro.

ferencia al trato diferenciador que las fuentes dan a los hombres y a las mujeres, y las consecuencias que comporta para la investigación.

La mortalidad se trata en la sexta ficha. Los documentos utilizados son las licencias de entierros emitidas por la Parroquia de Sant Feliu y las del Registro Civil. Estos documentos permiten averiguar las causas de las defunciones y las edades de los difuntos entre otras informaciones. En esta ocasión se trabaja también un documento en el que aparece una estadística sobre la epidemia de cólera que azotó el municipio en el año 1865. De esta forma se contextualiza la información obtenida y, al mismo tiempo, permite la reflexión sobre importantes epidemias de hoy, que como el sida, son causa de muerte para muchas personas.

La ficha número siete presenta el tema de los diferentes tipos de familia. El documento que utiliza en este caso es un fragmento del padrón municipal de habitantes de 1885, a partir de cual comprobarán el número de personas que vivía en un mismo domicilio y su parentesco. El epígrafe *Hauríeu de saber que...* contextualiza y justifica la información que se desprende de la fuente.

La ficha ocho aborda el tema de la estructura de la población. En este caso, el documento utilizado es el resumen de la cédula de inscripción de habitantes de

PARROQUIA DE SAN FELIU DE LLOBREGAT.

~~~~~

Puede darse sepultura eclesiástica al cadáver de D. *Juan*  
*Saladrigas Amigo* que vivía en esta parroquia, calle *Carretera* n.º *229* de edad *8 años*  
hijo de *Sebastian* y de *Francisca* consortes.  
En *San Feliu de Llobregat* 3 de *Abril* de *1900*.

En el día *4* a las *5* tarde.  
*2 camp?*

El Cura-párroco,  
*P. O.*  
*José Ximenes Pbro. Vic.*

**Document 7**  
Llicència d'enterrament. 1900.  
Fons Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat, lligall núm. 577

*Les fonts demogràfiques, (Las fuentes demográficas) licencia de entierro.*

1861. Se propone como actividad la confección de una pirámide de población y su comentario. También se sugiere la comparación de la fuente, es decir, del resumen de las cédulas de inscripción del año 1861 con uno actual que pueden encontrar en la página web del Institut d'Estadística de Catalunya.

El último tema es la relación entre la demografía y las actividades económicas. El documento utilizado será el mismo que en la ficha anterior porque también recoge la clasificación de los habitantes por profesiones, oficios, ocupaciones, etc. Tendrán que clasificar la población activa en los tres sectores económicos y calcular los respectivos porcentajes que podrán ser comparados con porcentajes actuales para establecer conclusiones más significativas. En el epígrafe *Hauríeu de saber que...* se hace notar que las mujeres raramente aparecen como población activa a pesar de estar trabajando en tareas fuera de la casa, lo cual constituye una importante limitación de la fuente, porque dificulta o falsea la información que se obtiene. El epígrafe *Per curiositat...* sirve en este caso para establecer relaciones entre diferentes fuentes ya que, por ejemplo, la información sobre las ocupaciones también puede obtenerse a través del padrón.

Una vez trabajadas todas las fichas, la información elaborada se complementa con la obtenida a través de las fuentes orales.

Se propone también la realización de una investigación parecida sobre sus familias a partir de una fotografía, siguiendo las pautas de investigación aprendidas a través del trabajo propuesto en las fichas.

El trabajo de las fichas puede funcionar como mejor crea el profesor o profesora; su diseño permite adaptarse a las necesidades que plantee el grupo, aunque alguna de las propuestas, como la de investigar a partir de una fotografía de las familias de los alumnos, obviamente, ha de ser trabajo individual.

#### 8.2.5. Recursos complementarios y bibliografía

- Argilés, Anna; Retuerta, M. Luz, *Els arxius dipositaris de la memoria. Materials didàctics de l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat*. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 1999.
- *Atlas comarcal de Catalunya*. Baix Llobregat. Barcelona: Consell Comarcal del Baix Llobregat, Institut Cartogràfic de Catalunya, 1995.
- *Guia dels arxius municipals comarcals del Baix Llobregat*. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2002.
- Gual, Xavier; Millás, Carles, "Els arxius parroquials de l'Edat Moderna al Baix Llobregat", a: I Jornades de patrimoni del Baix Llobregat a l'època dels Àustries. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2002.
- Iglésies, Josep, *El fogatge de 1497. Estudi i transcripció*. Barcelona: Fundació Salvador Vives Casajuana, 1991, vol.I, p.9.
- Ingla, Núria; Argilés, Anna, *La demografia la Prat. Materials per a l'estudi de la demografia a l'educació secundària obligatòria*. El Prat de Llobregat: Ajuntament, 1990, 2 quaderns.

### 8.3. TALLER DE HISTORIA: “VIURE I MORIR A LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA, 1936-1939” (Vivir y morir en la Guerra Civil española)

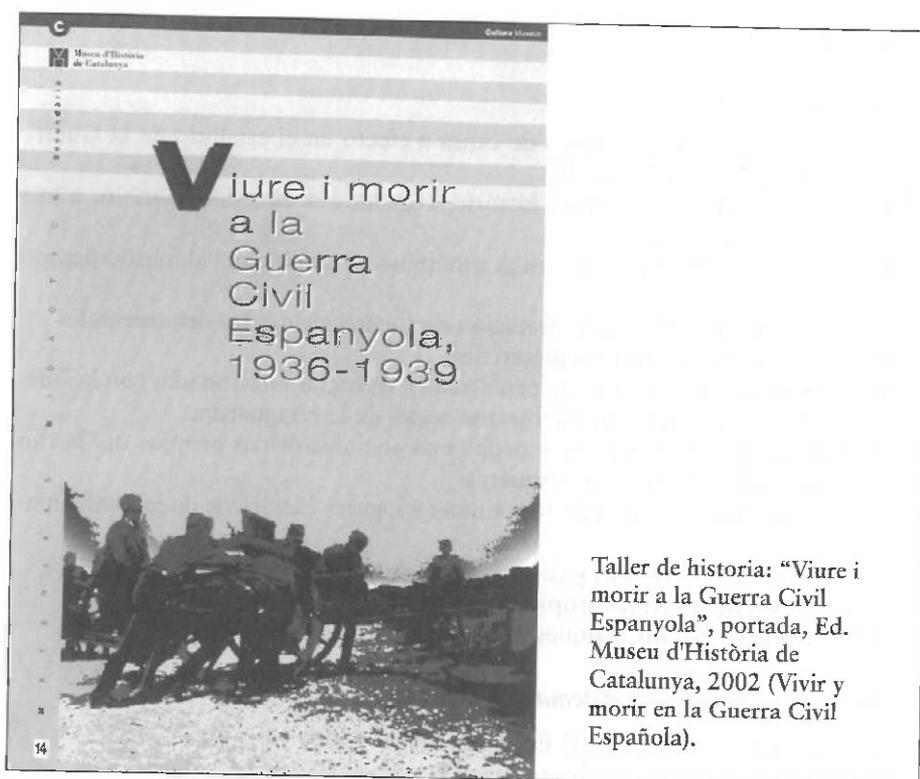
“Viure i morir...” es un taller de historia para alumnado de Secundaria elaborado en el año 2000 a demanda del Museu d’Història de Catalunya, entidad que también lo publicó en 2002. Sus autoras son Anna Bastida, Carmen Sierra y Gemma Tribó, profesoras del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona.

Se trata de una propuesta de didáctica de la historia, centrada en la vida cotidiana durante la Guerra Civil Española, tanto en la retaguardia como en el frente, y basada en hacer vivir a los alumnos la experiencia de cuatro personas corrientes: Jaume, un soldado voluntario; Miquel, un maestro de escuela que se ve obligado a ir al frente; María, una madre de familia –ama de casa y lavandera de oficio–; y Teresina, una jovencita que ejerce de criada en casa de un médico barcelonés. Dos de los personajes son ficticios y contruidos a partir de vivencias procedentes de situaciones cotidianas generales; los otros dos responden a personas reales igual que los hechos que se les atribuyen o que presencian.

Las actividades de aprendizaje, publicadas en el número 14 de la colección de *Materiales Didácticos-Secundaria* del museo, cuentan para su realización con las instalaciones del propio Museu d’Història de Catalunya (MHCat) y, además, de materiales específicos para cada uno de los cuatro personajes, la mayor parte de los cuales son fuentes primarias, materiales y documentales. Algunas fuentes escritas son resultado de investigaciones originales, especialmente los documentos relacionados con la población refugiada (G. Tribó, 2003).

La elección de contenidos, materiales y métodos responde a objetivos vinculados a la metodología educativa socio-afectiva y crítica, a una visión de la historia en la que se da protagonismo a las personas sencillas y a una metodología renovada de la disciplina que podemos resumir en estos puntos:

- *La guerra*, una realidad social cuyo tratamiento es desproporcionadamente reducido en las aulas dado su peso y su presencia tanto en nuestra actualidad contemporánea como en el pasado histórico.
- *Esa guerra en concreto*, cercana en el tiempo, de huellas humanas todavía visibles y tratada con excesivo remilgo o incluso olvidada a pesar de que sus resultados a largo plazo siguen marcando nuestra vida en muchos sentidos.
- *El tipo de protagonistas elegidos*, gente común y representativa de la población civil –hombres y mujeres– que, entonces y ahora, acostumbra a ser la víctima mayoritaria de todas las guerras y sobre cuyo miedo y sufrimiento se edifica el poder de los vencedores.
- *Las fuentes primarias seleccionadas*, tanto los objetos materiales como las fuentes primarias documentales, siempre cercanos a la vida de la gente, pero capaces de facilitar reflexiones generales que permiten interpretar la realidad analizada y transferir el caso estudiado a la comprensión general del momento histórico.
- *La forma de trabajo*, que privilegia la empatía, vía básica para que el aprendizaje en valores pueda cuajar.



### 8.3.1. Objetivos didácticos

- Incorporar elementos de la cotidianidad y de las mentalidades durante la guerra (frente y retaguardia) como medio para la reconstrucción del pasado desde una perspectiva de historia total.
- Ofrecer un conjunto de conocimientos y de fuentes primarias –materiales y documentales– que faciliten la comprensión y la conceptualización de la Guerra Civil.
- Revivir empáticamente, a través de los personajes del taller, situaciones de la retaguardia y del frente que faciliten la comprensión de los principales problemas provocados por la Guerra Civil.
- Facilitar, a través de métodos socioafectivos y de simulación de la experiencia personal, la comprensión de los procesos históricos.
- Aprender a utilizar fuentes primarias, documentales y materiales, como elementos propios del método histórico en la reconstrucción del pasado.
- Comprobar la fiabilidad de las fuentes en la construcción del conocimiento histórico y comprender que las fuentes son la materia prima de la Historia que hay que interpretar.

### 8.3.2. Contenidos

#### *De procedimientos*

- Identificación de relaciones de causa a efecto en el estallido de la Guerra Civil Española, 1936-1939
- Identificación de conceptos históricos dinámicos: sucesión, cambio, transformación y evolución
- Vivencia de categorías históricas simultáneas: coetáneas, “al mismo tiempo que...”
- Contraste, vaciado e interpretación de fuentes primarias documentales
- Manipulación de fuentes materiales
- Identificación empática con problemas y vivencias relacionadas con la Guerra Civil Española, tanto del frente como de la retaguardia
- Simulación de situaciones y problemas sociohistóricos propios del hecho bélico y de la inmediata posguerra
- Localización en mapas de topónimos y lugares históricos de la confrontación
- Cálculo de porcentajes y comparación de variables cuantificables
- Creación de un clima propio de la época
- Extracción de conclusiones a partir de un proceso analítico.

#### *De hechos, conceptos y sistemas conceptuales*

- Causas de la Guerra Civil Española (1936-1939)
- Características de la vida cotidiana durante la Guerra Civil en la retaguardia: las dificultades de subsistencia, la escolarización, etc.
- Rasgos más significativos de la vida cotidiana en el frente
- Cambio cultural y nuevas funciones de las mujeres en la vida pública y en la producción durante la Guerra Civil
- Diferencias sociales entre clases acomodadas y clases populares en la vivencia de la guerra
- Llegada masiva de refugiados y problemas de subsistencia en la retaguardia
- Experimentación de la sensación de violencia: bombardeos contra la población civil, represión, miedo
- Aspectos militares de la Guerra Civil: frente, ejército, ataque y contraataque, instrucción, etc.
- Consecuencias ideológicas y políticas de la victoria franquista

#### *De actitudes, valores y normas*

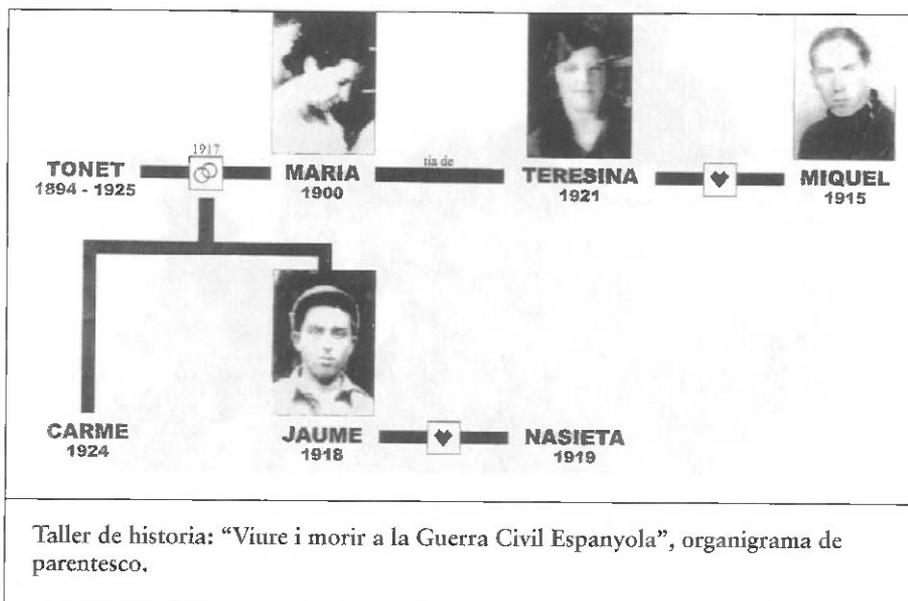
- Interés por conocer el pasado a través de la imaginación y la creatividad
- Valorar positivamente la diversidad de experiencias personales que nos ayudan a reconstruir el mosaico histórico
- Valorar los aspectos relacionados con la vida cotidiana de hombres y mujeres como elementos esenciales para comprender la Historia
- Tomar conciencia del valor de la camaradería y la solidaridad como actitu-

- des indispensables para la supervivencia en situaciones de peligro extremo
- Aceptar las normas de trabajo basadas en el diálogo y exentas de estereotipos sexistas
- Sensibilidad respecto de la experiencia de la Guerra Civil Española con el fin de poder acercarse al significado de las que actualmente tienen lugar en otros países
- Conciencia del valor del diálogo como instrumento de libertad y de convivencia en democracia
- Rechazo de la violencia como medio de imposición de los objetivos y los presupuestos ideológicos propios.

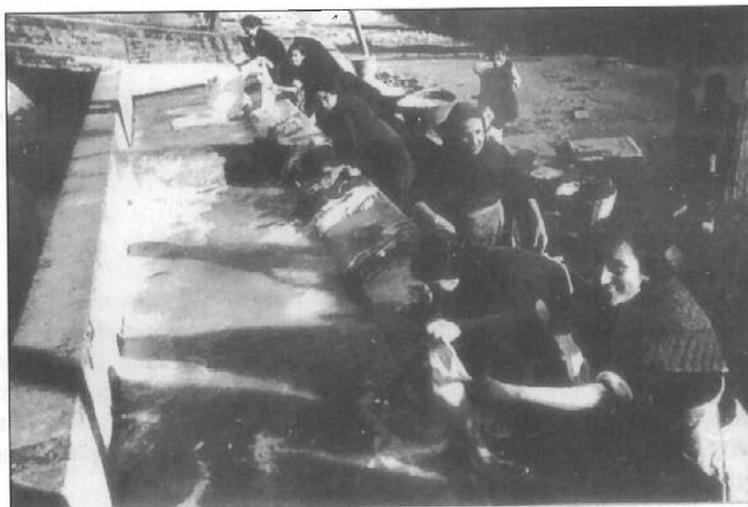
### 8.3.3. Descripción

Este taller de historia está pensado con una duración de dos horas. Se realiza en el Museo de Historia de Catalunya que dispone de escenografías de la época en la sección de Historia contemporánea y de una aula taller. Cada personaje dispone de una escenografía propia en el Museo, la observación de la cual corresponde al inicio del taller. Una vez en el aula taller los alumnos disponen de fuentes diversas (objetos, documentos, fotografías, carteles) agrupados según el personaje.

A modo de introducción y antes de empezar el taller, el monitor explica a los alumnos las relaciones de parentesco entre los protagonistas: María, la persona de más edad, es viuda y llegó a Barcelona desde un pueblo del Pirineo en busca de trabajo mucho antes del estallido de la guerra. Tiene dos hijos, Carme y Jaume,



quien en 1936, a sus 18 años, se enrolará voluntario en el frente de Aragón para defender la II República de la insurrección del ejército. Jaime tiene una novia, Nasieta, a quien escribe cartas desde el frente. María es a su vez tía de Teresina y ésta es novia de Miquel.



Rincón María. Mujeres en lavaderos públicos.



Rincón Teresina. Llegada de mujeres y niños refugiados.



Rincón Miquel. Cartel del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada).



Rincón Jaume. Soldados en el frente manipulando un cañón.

Enumeramos someramente las fuentes primarias, materiales y documentales, y también los complementos informativos de bibliografía, que se atribuyen a cada personaje en el mismo orden que aparecen en la publicación:

1. A **Jaume**, el soldado voluntario, le corresponden las siguientes fuentes documentales: diario sobre la guerra (portada de *La Vanguardia* del 22 de julio de 1936), diversos testimonios directos de memorias de soldados en el frente y fotografías diversas de la vida cotidiana en el frente: los soldados en un vagón de tren, dentro de la trinchera, formando, leyendo el periódico, en formación y al lado de un cañón. Las fuentes materiales son: una petaca para coñac, una cantimplora, un par de alpargatas de esparto –calzado habitual de los soldados–, un paquete de picadura de tabaco selecta –marca *Ideales* para enrollar–, una boina, una manta y una granada de mano. Además, se les facilita cartografía real sobre la evolución de los frentes de guerra y del frente del Pallars, en donde se sitúa a Jaume, y también una cronología de la guerra, para que los alumnos puedan contextualizar mejor al personaje y resolver las actividades didácticas en grupo.



2. A **Miquel**, un maestro de escuela que se ve obligado a ir al frente, le corresponden los documentos siguientes: diversos carteles sobre la escuela reorganizada a causa de la guerra (CENU, Escola Nova), resguardo de derechos de la oposición a maestro –las acababa de realizar al estallar la guerra–, certificado médico, informe de la caja de reclutas declarándolo útil para todo servicio, nombramiento de maestro interino de la Generalitat de Catalunya, ficha personal de la Cruz Roja Internacional que le permite contactar con la familia –que pensaba que estaba muerto– desde un campo de prisioneros y, ya en la inmediata posguerra, certificados de buena conducta y hoja de servicios como maestro interino. Los objetos materiales son dos pequeñas pizarras y su tiza –habituales en las escuelas españolas de los años treinta–, una agenda escolar, libros de textos de la época, una carpeta con dibujos y un álbum familiar de fotografías.



3. A **María**, una madre de familia –ama de casa y lavandera de oficio– le corresponden los documentos siguientes: testimonios de mujeres jóvenes (Isabel Vicente y Soledad Real), cartas de su hija, facímils de la ayuda Cuáquera. Estos documentos se presentan dentro de un cesto –objeto habitual en aquella época para ir a la compra– en que también hay una cucurucho de lentejas –que los alumnos han de limpiar de piedras– y un bote de leche condensada –llegado de la solidaridad internacional– y una cartilla de racionamiento. Acompañan al rincón de María un conjunto amplio de fotografías que ayudan a los alumnos a acercarse a la vida cotidiana de la época: su casamiento por la iglesia anterior a la guerra, un casamiento civil durante la guerra, haciendo de lavandera, mujeres tejiendo, milicianas, colas en las panaderías y para obtener productos básicos. Algunos carteles sobre la situación de la mujer durante la guerra y chistes sobre un tema tan duro como el hambre que pasaba la ciudad de Barcelona completan el conjunto. Para resolver las actividades didácticas sobre el personaje se facilitan a los alumnos informaciones de investigaciones históricas sobre los precios de los productos básicos en Barcelona y en Girona.



4. A **Teresina**, una jovencita que al estallar la guerra ejerce de criada en casa de un médico barcelonés le corresponden: numerosos documentos sobre los movimientos de la población refugiada en la retaguardia –llegada, movimientos, auxilio, colonias de niños refugiados...– y sobre las normas para protegerse de los bombardeos a la población civil, así como instrucciones para la protección contra los gases. El único objeto es un bastón colgado del cuello, a modo de collar, que la población debía ponerse siempre para mitigar los efectos de los bombardeos –en caso de oír las sirenas de peligro de bombardeo había que morderlo con fuerza para evitar roturas de tímpanos–. Fotografías de destrucción en la ciudad de Barcelona por los bombardeos y de soldados sacando los escombros complementan las fuentes primarias, que también incluyen dibujos infantiles de la época sobre la destrucción provocada por la guerra, y algunos chistes. La información procedente de fuentes secundarias correspondiente a este personaje consiste en: cuadros sobre las causas de la muerte en aquellos años, bombardeos a la población civil, represión en la retaguardia y represión franquista, y muertes en el frente de guerra.

#### 8.3.4. Metodología y dinámica de trabajo

El Taller se organiza a partir de cuatro grupos de trabajo cooperativo, cada uno de los cuales se dedicará a investigar las vivencias y peripecias del personaje que le haya correspondido y que se caracteriza por una serie de atributos exponentes de los distintos aspectos de la vida cotidiana en el frente y en la retaguardia.

La actividad se inicia con el reparto al azar del protagonista que cada grupo deberá investigar. Conviene que los grupos estén equilibrados en cuanto a composición por género, con el fin de poder tratar todos los temas con similar facilidad empática y evitar cualquier planteamiento de base sexista.

Cada personaje dispone de su rincón temático correspondiente en el espacio del MHCat destinado a describir la Guerra Civil española. La primera actividad que han de realizar los alumnos es una reflexión personal fruto de la observación de estos espacios. El frente del Ebro es el escenario de Jaume, la escuela en tiempos de la República el de Miquel, el refugio antiaéreo donde se refugiaba la población civil durante los bombardeos es el de Teresina y la cocina es el rincón temático de María.

En esta perspectiva, los personajes femeninos, María, que simboliza la supervivencia en la retaguardia y Teresina, que simboliza la resistencia de la población civil, sirven para captar la dureza de la vida cotidiana en la retaguardia, sometida a los bombardeos, la subida de los precios o incluso la desaparición de los productos básicos, la prohibición de actividades religiosas, la necesidad de atender a los refugiados que llegan huyendo de las tropas franquistas, etc. Las actividades que los alumnos han de desarrollar en el aula taller del museo, después de observar directamente el rincón de cada personaje, están relacionadas con estos temas.

#### TESTIMONI DE SOLEDAD REAL

«Tenían que trabajar sin máscaras, necesarias a causa de las sustancias venenosas que producían. También, tenían derecho, a un vaso de leche diario para desintoxicarse. Pero en lugar de beberlo, lo guardaban para los niños de la guardería. (Sin embargo, los hombres, trabajadores de la metalurgia, rehusaron trabajar si las condiciones de la comida no mejoraban. Muchos hombres se enfadan cuando me refiero a este caso particular, pero he visto todo esto.) Nadie me puede decir que eso no es la verdad. Yo viví todo eso. Yo fui a una fábrica de armas y vi a las mujeres con el blanco de los ojos del color de yema de huevo y su piel también era de un amarillo asqueroso. Estaba desconcertada hasta que vi los carteles que decían: «¡Leche para salvar a los niños!», y otros: «¡Compañeras, no tenemos máscaras, pero nuestros compañeros necesitan armas!». A las mujeres siempre se les ha obligado por costumbre y educación a practicar la abnegación. En este caso era tan exagerada que pienso que cuando se compara esto con el heroísmo de enfrentarse al enemigo, el valor del segundo disminuye.»

MANGINI, S. *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la Guerra civil española*. p. 90-91. Barcelona, Península, 1997

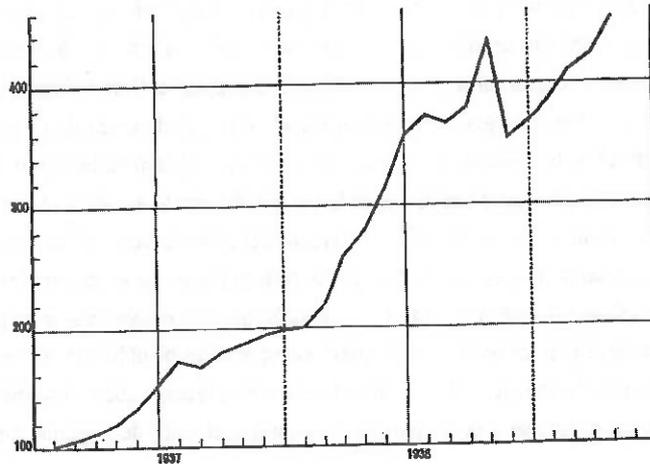
#### L'AJUT DELS QUÀQUERS

A oïdes de molts catalans ha arribat per primera vegada el nom d'una comunitat religiosa nord-americana: són els quàquers, gent puritana, enemiga de les armes i partidària de l'amor fratern, que estenen la seva labor benefactora a Catalunya, un país castigat per la guerra. Últimament, han visitat la nostra ciutat algunes personalitats quàqueres, a les quals les autoritats han agraït l'ajut que hi presten. Anomenats oficialment Societat d'Amics, els quàquers mantenen a Catalunya 10 cantines escolars. A Barcelona, amb un total de 4.756 nens, cinc colònies infantils a diferents punts de la geografia catalana, juntament amb altres institucions, s'encarreguen del manteniment de 78 cantines més per a infants refugiats, amb un total de 22.212 nens; cada dia s'elaboren 114.793 racions de pa amb farina nord-americana, i els amics quàquers reparteixen cada dia 154.000 racions d'aliments. El cronista de guerra és en condicions de saber que, anys més tard, se'ls concedirà el Nobel de la Pau i que en l'acta s'hi farà constar l'ajuda que van donar als nens a Catalunya.

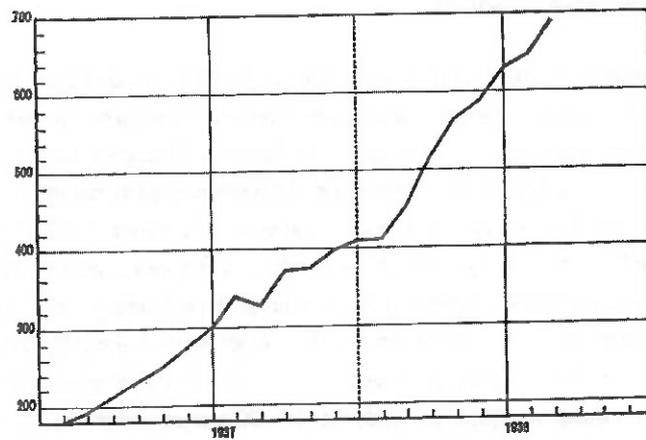
PERNAU, J. *Diari de la caiguda de Catalunya*. p. 71-72. Barcelona, Edicions B, S.A. 1989.

Rincón María.

## ÍNDEX DE PREUS



Gràfic 1. Índex del preu de les subsistències a Barcelona  
(Base: 1913 = 100)



Gràfic 2. Índex del preu de les subsistències a Barcelona  
(Base: juliol 1936 = 100)

BRICALL, JM. Política econòmica de la Generalitat (1936-1939). p. 156-157. Barcelona. Ed. 62. 1970

Rincón María.



AJUNTAMENT  
de  
Molins de Llobregat

Número .....

Complimentant ordres rebudes de l'Honorable Conseller de Governació i Assistència social, pel portador del present us seran entregats 50 refugiats dels que arribaren a hir en aquesta localitat, els quals hagueren de fer nit a la nostra vila degut a l'intempèstiva de l'hora de l'arribada.

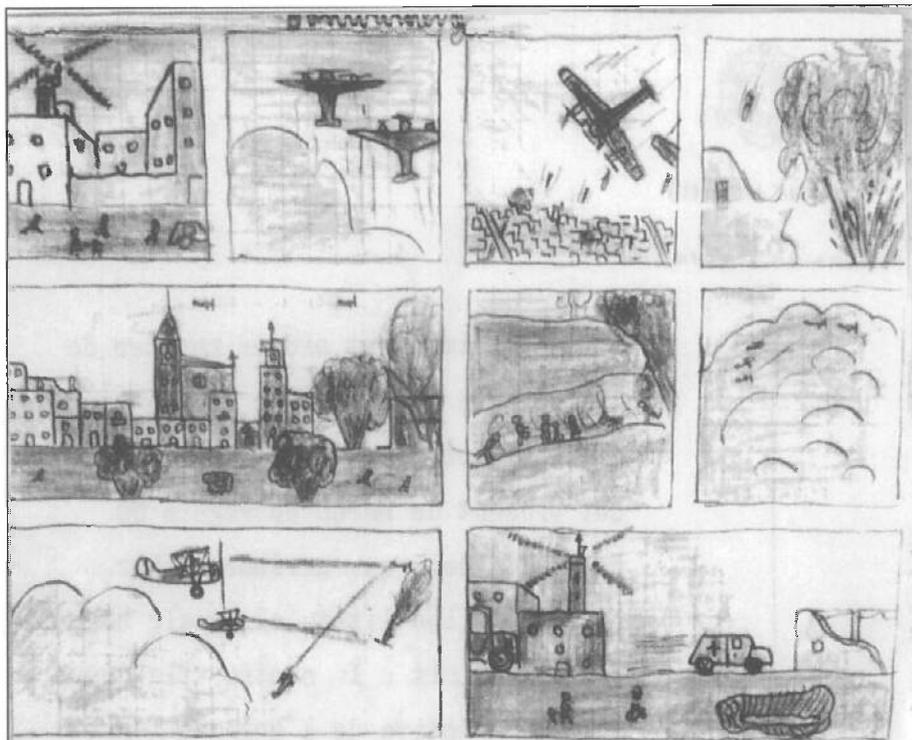
Visqueu molts anys.

Molins de Llobregat 8 Octubre de 1937.

L'Alcalde.

Sr. Alcalde de HORTS DE LLOBREGAT.

Rincón Teresina. Archivo Comarcal de Sant Feliu de Llobregat.



Guines, 14 de Noviembre de 1938

**PROBLEMAS •**

Sabiendo que el meridiano terrestre que es de 40 millones de m. se divide en 360 grados, calcular en m. la longitud de un grado

$$\begin{array}{r}
 40.000.000 \text{ millones} \quad | \quad 360 \text{ grados} \\
 0400 \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad \quad | \quad 111.111 \text{ grados} \\
 0300 \\
 0400 \\
 0400 \\
 0400 \\
 0400 \\
 \hline
 070
 \end{array}$$

Calcular en m. la longitud de una milla marítima sabiendo que entran 60 millas en un grado

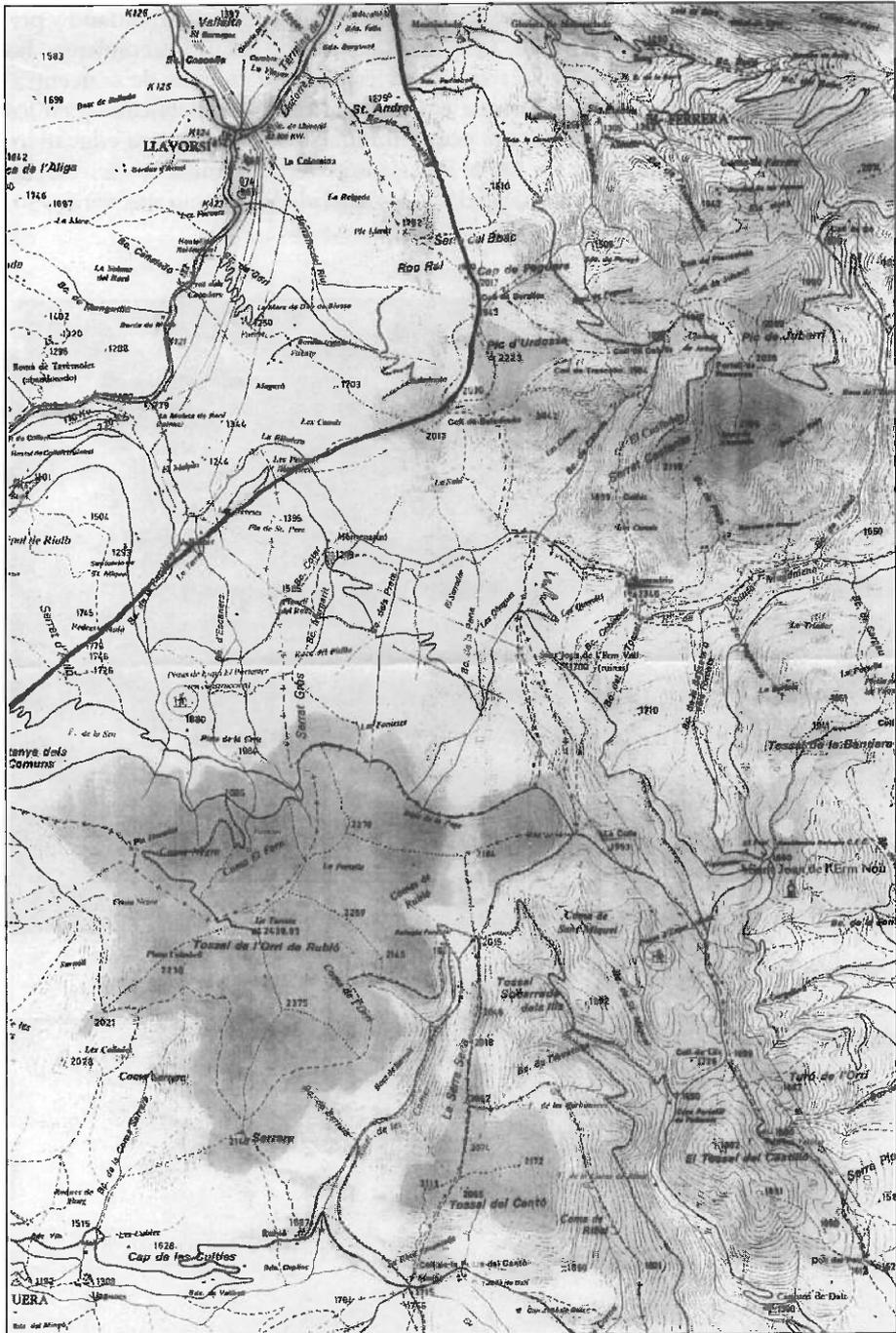
$$\begin{array}{r}
 111.111 \text{ m} \\
 511 \quad 1859 \text{ grados} \\
 211 \\
 111 \\
 \hline
 151
 \end{array}$$

Rincón Teresina. Trabajos escolares sobre bombardeos, Archivo Municipal de Sant Feliu de Guíxols.

Los otros dos Jaime, voluntario republicano, y Miquel, maestro soldado y prisionero, sitúan el drama del frente: el miedo que preside todos los combates, las heridas y la muerte de los compañeros, el encierro en los campos de concentración, etc. Miquel, además, nos permite entrar en la escuela republicana y en los cambios introducidos posteriormente por el franquismo en el sistema educativo, la represión y la depuración de los/as maestros/as republicanos/as, etc. Obviamente, en este caso las fuentes analizadas y las actividades propuestas versan sobre estos temas.



Rincón Jaime. Soldados en el frente leyendo la prensa.



Rincón Jaume. Línea del frente del Pallar Sobirà a mediados de julio de 1938 (izquierda: fuerzas franquista, derecha: zona republicana)



GENERALITAT DE CATALUNYA

Consell de Sanitat de Guerra

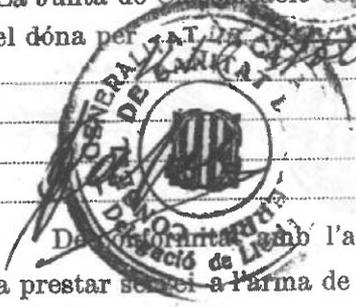


El ciutadà *Miquel Tribó i Salmons*  
s'ha presentat el *28 de febrer* del 193*7*,  
a l'Ajuntament de *Or de Palauquer*.

Després d'examen mèdic ha estat declarat *útil per*  
*a serveis de retaguarda, per a fer goll.*  
*El metge*

*Antoni i Arnau* *Alcalde*  
*Beltrán Glorera*

La Junta de Classificació de  
el dóna per *útil per a servir*



*12-7-37*

De *Or de Palauquer* amb l'anterior ha estat destinat  
a prestar servei a l'arma de .....  
amb data ..... d ..... del 193.....

Rincón Miquel. M. Tribó declarado útil para servicios en la retaguarda, Archivo particular M.T.



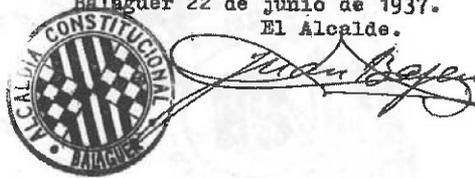
ALCALDIA  
DE  
BALAGUER

Número .....

Habiéndose presentado a esta Alcaldía diferentes veces el portador de la presente MIGUEL TRIBO SALMONS, soldado del reemplazo de 1936 del alistamiento de Os de Balaguer, el cual reside en esta Ciudad, ejerciendo de Maestro Nacional en el Grupo Escolar de la misma, preguntando si tenía que presentarse a concentración ya que según manifiesta por la Junta de Clasificación y Revisión fué declarado Excluido temporalmente del contingente y en la revisión ante el Consejo de Sanidad de Guerra fué declarado útil para todo servicio e ignorando la situación del mismo, por esta Alcaldía se le ha aconsejado su presentación ante esa Caja de Recluta a fin de evitarle posibles perjuicios que pudieran acarrearle por falta de presentación en su caso.

Balaguer 22 de junio de 1937.

El Alcalde.



JEFE DE LA CAJA DE RECLUTA DE OS

Rincón Miquel. M. Tribó declarado útil para todo servicio, Archivo particular M.T.

Cuando los alumnos entran en el aula taller se deben constituir en 4 grupos que trabajarán cooperativamente para resolver las actividades de cada personaje. Se sitúa cada grupo en un rincón y, para relizar las actividades, se les facilita objetos materiales y fuentes primarias documentales relacionadas con las vivencias y la realidad de cada personaje. El monitor del taller y el profesor van pasando por los grupos y, si lo necesitan, dan pautas y orientaciones para que vayan resolviendo los problemas. Previamente se ha indicado que cada grupo ha de sistematizar las conclusiones para una puesta en común posterior, por lo que es conveniente nombrar de entrada un alumno/na secretario del grupo.

### 8.3.5. Recursos complementarios y bibliografía

- Albertí, Santiago i Elisenda: *Perill de bombardeig! Barcelona sota les bombes, 1936-1939*. Barcelona, Albertí editors, 2004 (Recuento día a día de los bombardeos sufridos por Barcelona con documentos complementarios).
- Aub Max: *Enero sin nombre* Barcelona, Alba Editorial, 1994.
- Font i Romagosa, Joan: *Soldat de dos exèrcits*. Barcelona, Ed. Selecta, 1980 (Recuerdos de un combatiente).
- Tarrés, Pere: *El meu dietari de guerra*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990 (Reflexiones de un sacerdote catalán que estuvo presente en el mismo frente que Jaume).
- Solé i Sabaté, JM<sup>a</sup> (coord.): *Història de la Guerra Civil a Catalunya, 1936-1939*. Barcelona, Proa, 2004, 3 vols.

#### Documentales

- *iAyuda a Madrid!*, de Sindicat de la indústria de l'espectacle, Barcelona, 1936.
- *Reportaje del movimiento revolucionario en Barcelona*, CNT-FAI, 1936.
- *Catalunya màrtir*, Laia Films, 1938 (los bombardeos del bando franquista).
- *La liberación de Barcelona*, Departamento nacional de cinematografía, 1939.

(Todos disponibles en la Filmoteca de Catalunya)

#### Película de ficción inspirada en la realidad histórica

Ken Loach: *Tierra y libertad* (La actuación de las unidades anarquistas en el frente de Aragón).

## CAPÍTULO 9

# La historia contra los mitos o construir didáctica de la historia para el siglo XXI (conclusiones)

Los mitos han dominado durante siglos las representaciones mentales que los humanos nos hacemos sobre nuestro origen. Las explicaciones actuales que construimos sobre procesos históricos de nuestras “modernas” sociedades no están exentas del pensamiento mítico, sobre todo en formulaciones esencialistas de identidades sociales. Sabemos que la objetividad científica absoluta es también un pensamiento mítico al margen de la realidad: los valores sociales impregnan la construcción de todo conocimiento. Sin embargo, existen conocimientos guiados por el deseo de objetividad o pensamiento científico y a ellos nos queremos acercar con nuestra propuesta. La didáctica de la historia que proponemos responde a esta aspiración: convertir el método de investigación del historiador en estrategia de didáctica de la historia es osar educar en la duda y en la libertad, entender que el mundo en que vivimos es una construcción humana y que es lo que nosotros, con nuestras decisiones y actuaciones, queremos que sea. Nosotros, viviendo en comunidad con los demás, podemos llegar a ser los dueños de nuestro destino.

Si desde el pensamiento crítico tenemos presente la perspectiva ecohumanista y la metodología socio-afectiva surgen razones educativas que avalan la necesidad de investigar contenidos sociales del entorno, o de historia local y / o regional, durante el proceso educativo. Estos principios educativos, a nuestro entender, mejorarían la didáctica de la historia del siglo XXI:

1. Los profesores, como divulgadores del saber escolar de la historia, han de facilitar unos conocimientos básicos referidos a temas relevantes. Esta necesaria selección, en el contexto de la sociedad del conocimiento y pensando en la coyuntura internacional creada entre 1989 y el 2001, se debe liberar de la obsesión por transmitir todos los conocimientos –visión diacrónica universal de la historia– y ha de incidir en practicar con los alumnos, de manera cooperativa, la metodología del historiador. De este modo, los alumnos aprenderán a aprender y estarán preparados para afrontar el dinamismo de su futura vida profesional. La erudición pasa de moda, sólo aquellos que dominen los instrumentos para transformar la información en conocimiento se adaptarán a las necesidades del siglo XXI.
2. Los sentimientos y las emociones forman parte del proceso educativo y el docente debe educarlos en su interacción de aula. La racionalidad pura no existe: es un mito vinculado al cientifismo no humanista. Así pues, si aprendemos también con las emociones, es decir estamos dotados también de una inteligencia emocional, hemos de tener presente este principio en la selección de contenidos curriculares de historia. En este sentido, la historia del entorno próximo es especialmente útil para mejorar la enseñanza de la historia, tanto en la interacción de aula como para investigar algunos temas del currículum.
3. Tener presente que la inteligencia es emocional significa integrar, en la comprensión de los problemas sociales, nuestros sentimientos y, de manera particular, las vivencias y las emociones de los demás. Saberse situar en lugar del otro, practicar la empatía, es un deber ético que se ha de educar desde el currículum de ciencias sociales en todas las etapas educativas.
4. Introducir contenidos del medio próximo o entorno, de historia local, motiva al aprendizaje y crea un sentimiento de identificación hacia el objeto de estudio. Este estímulo emocional debe ser aprovechado por el docente para introducir conocimientos situados en la zona de desarrollo potencial de los alumnos, siempre a un nivel de complejidad superior a su posible conocimiento vulgar del tema.
5. Conocer la historia del propio medio a través de trabajos escolares (descubrimiento del entorno, itinerarios, proyectos, investigaciones, etc.) ayuda a convertir valores sociales abstractos en actitudes cívicas y solidarias concretas, en definitiva, facilita la coherencia entre lo aprendido en el aula y el comportamiento social responsable de los alumnos como futuros ciudadanos.
6. En un futuro inmediato –que, en algunas zonas, ya es presente–, las personas tendrán múltiples relaciones de pertenencia; la sociedad red promueve estas situaciones y la emergencia de nuevas identidades sociales consolida el proceso. Conviene, por lo tanto, educar a nuestros alumnos partiendo del conocimiento de la propia identidad para ofrecerles un mínimo de seguridad que facilite su desarrollo en un contexto multicultural. Conocer la propia identidad, abierta al diálogo con las otras identidades y sin planteamientos excluyentes, es un buen instrumento para participar en el rico diálogo intercultural del siglo XXI.

Actualmente, cualquier problema de historia contemporánea relevante se puede contextualizar mundialmente, pero fácilmente podemos encontrar manifestaciones en nuestro entorno (migraciones, guerra, industrialización, etc.) con las que iniciar una investigación escolar o motivar a nuestros alumnos. El elemento vivencial aporta un potencial motivador que no se puede desaprovechar. Además, los métodos de enseñanza socio-afectivos indican que los valores sociales sólo se asimilan si los alumnos aprenden simultáneamente a través del razonamiento y a través de las emociones, como hemos mostrado en los ejemplos de Sants, de la Zona Franca y de Caldes de Montbui.

Desde nuestro punto de vista, un currículum de ciencias sociales abierto y cíclico que retome a diferentes niveles de complejidad los conceptos-clave básicos que estructuran el conocimiento social a lo largo de la escolaridad obligatoria, convertidos en unidades didácticas sobre cuestiones sociales relevantes, sería el camino idóneo para adaptar el currículum de ciencias sociales al dinamismo de nuestra sociedad.

Como ya hemos indicado, dentro del espacio de la Unión Europea, hemos de educar a nuestros alumnos en pertenencias identitarias múltiples y simultáneas y partir del entorno para analizar los problemas sociales y fomentar las habilidades sociales. Actualmente, la secuenciación concéntrica de las escalas territoriales, propia de la aplicación mecanicista de la teoría de los estadios evolutivos de Piaget, está superada. Abogamos por una interacción dialéctica de las diferentes escalas (local, regional, nacional, Europa, planeta), que se utilizarán como marco de reflexión en todos los ciclos educativos y variarán en función del contexto social, del perfil de los alumnos, del tema elegido y de la disponibilidad social de materiales didácticos o producción pedagógica de archivos, museos, asociaciones y de los todos los agentes culturales presentes en el territorio que integran la comunidad de aprendizaje.

### 9.1. VALOR EDUCATIVO DE LAS FUENTES DOCUMENTALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El uso de las fuentes primarias en la enseñanza y el aprendizaje de la historia ofrece ventajas que, durante la escolaridad obligatoria, hacen recomendable la programación de investigaciones del entorno, de historia local y/o regional para mejorar la didáctica de la historia:

1. Estimula las habilidades de socialización, el pensamiento alternativo y las capacidades intelectuales superiores propias del pensamiento científico, características que predisponen a la autonomía cognitiva en la construcción de conocimiento. Este proceso formativo responde a las necesidades del nuevo mercado de trabajo de la sociedad del conocimiento.
2. Las investigaciones del entorno, de historia local y/o regional acercan la escuela a la comunidad y fomentan la vinculación al medio; ello, desde un punto de vista formativo, da seguridad a los alumnos. Durante la escolarización obligatoria, la interacción positiva escuela-entorno es una buena preparación para la participación responsable de los futuros ciudadanos en la sociedad.

3. Estas investigaciones, al estimular el conocimiento de la propia sociedad ayudan a la toma de conciencia temporal y territorial y a la construcción de las categorías del tiempo y el espacio sociales, en los que el alumno ha de construir su personalidad y su propio tiempo y espacio personal.
4. Aportan, además, una implicación afectiva entre el objeto de estudio y el alumno que, en principio, actúa como elemento motivador. Esta característica varía de intensidad según el tema escogido y el tipo de fuentes utilizadas (escritas, materiales, orales, visuales, etc.).
5. La orientación crítica de los estudios del entorno y de las investigaciones sobre el entorno próximo educan a los alumnos para vivir en una sociedad plural y diversa y los aleja de la manipulación doctrinaria que la historia había ejercido en el pasado.
6. La aplicación didáctica del método histórico les hace comprender que la historia, como todas las ciencias, es un saber en construcción, abierto, en constante evolución y, por lo tanto, perfectible.
7. La enorme cantidad de información que genera nuestra sociedad-red sobre cuestiones sociales requiere un tratamiento específico para que los alumnos asuman la autonomía cognitiva: localización, selección, procesamiento, etc. Debemos facilitar webs y redes informáticas, y acceder a los centros de información convencionales (archivos, hemerotecas, bibliotecas, etc.) para disponer del máximo de información del tema a investigar.
8. El entorno, la historia local y/o regional se convierten en laboratorio del conocimiento social para iniciar este tipo de investigaciones y aplicar el método del historiador. De este modo, ante la obsolescencia de buena parte de los conocimientos, el método de construcción de conocimiento se nos ofrece como una de las pocas seguridades que puede facilitar el sistema educativo.
9. Las investigaciones del entorno, al ayudar a los alumnos en su proceso de comprensión crítica de la propia comunidad, deberían facilitar también su socialización como futuros ciudadanos de un solo mundo. Ello contribuye sin duda a dotar al sistema educativo de sólidas estructuras de acogida de los nuevos inmigrantes que llegan constantemente a la rica Europa.

A pesar de estos beneficios, al programar en didáctica de la historia investigaciones del entorno, de historia local y/o regional, se han de tener presentes un conjunto de pequeñas limitaciones fácilmente superables que de manera sintética enumeramos.

1. Los profesores son divulgadores del conocimiento histórico y muchos no han hecho investigación, lo que les genera inseguridad y frena la utilización del método del historiador en la enseñanza-aprendizaje de la historia.
2. Si un docente opta por investigar con sus alumnos, una dificultad añadida es la inversión de tiempo en la programación. Debe ir previamente al archivo, reunirse con el responsable, prever las incidencias del proceso en relación con el tema y a las fuentes escogidas (transposición didáctica, vaciado, análisis y interpretación de las fuentes primarias, calidad y cantidad de

- fuentes secundarias, etc.), y este proceso comporta un esfuerzo en tiempo y dedicación.
3. Investigar historia con fuentes primarias, de archivos locales y/o regionales, exige contrastar la fiabilidad de las fuentes y saberlas analizar críticamente. Si ello no se hace, los alumnos pueden ver la fuente como portadora de la verdad absoluta y ayudar, de este modo, al renacimiento del viejo mito positivista del culto al acontecimiento.
  4. En algunos temas, la motivación emocional puede convertirse en una dificultad. Ello sucede con cuestiones de violencia o en debates políticos vivos o por el hecho de no haber construido una necesaria distancia “científica” en la presentación del tema, con lo que los alumnos lo confunden con su conocimiento vulgar y lo desprecian.
  5. Si el profesor no prevé los mecanismos de transferencia, aquello aprendido no sirve para construir conocimiento histórico general. Sólo se evita este peligro si se elige un tema relevante del currículum y se dispone de fuentes secundarias suficientes y de calidad para transferir sin dificultad el conocimiento.
  6. La aplicación didáctica del método del historiador no garantiza que el alumno elabore estrategias de aprendizaje autónomas. Si se aplica de manera superficial el alumno no aprende a transformar la información en conocimiento y uno de los principales objetivos educativos, la autonomía cognitiva, no se consigue.

La mayoría de estas limitaciones dejarán de serlo cuando los archivos dispongan de Servicios Didácticos con publicaciones y recursos didácticos que ayuden y asesoren al profesorado y al alumnado. La selección de fuentes documentales con finalidades didácticas, las maletas pedagógicas, los dossiers temáticos o de fondos, las bases de datos de fuentes e incluso los cursos para el profesorado, sobre propuestas de investigación que tengan una aplicación educativa, son iniciativas que facilitarán el trabajo con fuentes primarias documentales en el archivo o la investigación de aula, según sea posible o pertinente. Para ello, es necesario crear equipos de trabajo mixtos, integrados por archiveros y docentes, que sean la base de la colaboración futura entre el mundo de la educación y el de la archivística y empiecen a diseñar Servicios Didácticos.

## 9.2. ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE

En resumen, en el mundo globalizado y dinámico del siglo XXI, la escolarización obligatoria debe preparar para el cambio y la incertidumbre. No puede ofrecer una visión cerrada del conocimiento científico y del saber histórico. Por otra parte, debe ayudar a que los niños y las niñas del futuro se construyan una personalidad segura asentada en unos valores sociales básicos como la democracia, la justicia y la paz, valores que se han de poner en práctica en el ámbito de la comunidad local.

Además, la escolarización debe facilitar la educación de las generaciones futuras pensando en las características del mercado de trabajo del siglo XXI, flexible y

cambiante. Por ello es recomendable que los alumnos aprendan a aplicar el método científico en investigaciones del entorno próximo como camino para asumir la autonomía cognitiva y, de este modo, aprender a transformar la información en conocimiento, habilidad necesaria en la sociedad-red.

Es en este contexto, y pensando en el futuro de los alumnos, cuando adquiere pleno sentido enseñar historia investigando y enseñar a investigar, aprovechando el potencial informativo que ofrecen las nuevas tecnologías para mejorar la didáctica de la historia. La conversión de la metodología del investigador –metaconocimiento– en estrategia didáctica de enseñanza de la historia –metaprendizaje– puede ayudar a armonizar la tensión local-global, de manera que las pequeñas identidades culturales pervivan con dinamismo en el mundo global del futuro.

La búsqueda de las fuentes históricas adecuadas para investigar un tema, a veces, se convierte en un problema y provoca inseguridad. Únicamente trabajando en equipo, profesores y archiveros, se pueden generar materiales didácticos útiles y adecuados para investigar algún tema del currículum con el método innovador. Obviamente, la creación de Servicios Didácticos en los archivos colaboraría a superar este problema.

El docente ha de tener un conocimiento exhaustivo de las fuentes secundarias sobre el tema que propone investigar a sus alumnos. Sólo así la relación entre fuentes primarias y fuentes secundarias será creativa y servirá para realizar una correcta transferencia al conocimiento histórico general. Hemos apuntado la necesidad de realizar un buen proceso de transferencia de lo investigado con fuentes locales o regionales a la historia general. Este peligro, que acecha al modelo innovador, también está presente en el tradicional, ya que si el contenido de una fuente no se integra en la explicación general correctamente, su utilidad como recurso didáctico es nula. Desde un punto de vista educativo, sin interrelación, sin síntesis, sin transferencia a la historia general, la investigación escolar puede convertirse en un camino poco útil.

Por otra parte, así como el historiador puede ser víctima de un exceso de teoría desvinculada de la realidad, o teoricismo, o sufrir el peso excesivo de unas fuentes primarias que no sabe interpretar, o empirismo, el docente puede planificar una investigación escolar que cuente con muchas fuentes secundarias y pocas y pobres fuentes primarias, o seleccionar unas fuentes primarias muy interesantes que dispongan de poca y pobre bibliografía. Si en el proceso de investigación –real o escolar– las fuentes primarias no son capaces de establecer un diálogo fructífero con las fuentes secundarias o, viceversa, las fuentes secundarias no nos ayudan a interpretar las fuentes primarias, nos hallamos ante un excesivo empirismo o un excesivo teoricismo. La puerta de salida de las dos situaciones está en establecer una relación creativa entre fuentes primarias y fuentes secundarias. En definitiva, en hallar el equilibrio entre la teoría y el material empírico o información de las fuentes primarias. Si la balanza se decanta es previsible caer en un excesivo teoricismo o en un excesivo empirismo, excesos que debe evitar el historiador y, en mayor medida, debe evitar el profesor de historia que planifica investigaciones con sus alumnos. Si no disponemos de un cierto equilibrio previo entre fuentes primarias y fuentes secundarias es mejor no alentar investigaciones escolares sobre el tema. En la Uve de Gowin que hemos propuesto como técnica heurística para pla-

nificar investigaciones escolares de historia, la falta de fuentes secundarias significa la pobreza o insuficiencia de la parte izquierda de la Uve y no disponer de suficientes fuentes primarias, o el hecho que nos aporten poca información, significa no disponer de suficiente material empírico para iniciar la investigación, materia prima que se sitúa en la base de la Uve.

Hemos apuntado que, previsiblemente, sólo se podrán realizar algunos temas del currículum a partir de investigaciones con fuentes primarias, los otros se deberán realizar con otras metodologías. Las ventajas del método innovador, en relación con la motivación y el protagonismo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, así como el estímulo de las capacidades intelectuales propias de la investigación que refuerzan la autonomía cognitiva y las habilidades sociales, han de estar complementadas con los beneficios del buen uso del método transmisivo, que enriquecido con el diálogo y las diversas estrategias comunicativas, y gracias a secuencias instructivas bien organizadas y adaptadas al perfil de los alumnos, hará posible tratar los demás temas del currículum escolar. Este eclecticismo metodológico ayuda a construir una didáctica de la historia en la que es posible hacer emerger la creatividad, compartir conocimiento gracias al descubrimiento y, al mismo tiempo y de manera complementaria, practicar un modelo transmisivo basado en el aprendizaje por recepción significativa.

En todo el proceso de investigación científica con fuentes primarias el profesor ha de asumir la tarea de guía y conseguir que el trabajo con fuentes sea complementado con su intervención pedagógica, a través de lecturas seleccionadas de fuentes secundarias y del mismo libro de texto. Si el proyecto didáctico se realiza con fuentes históricas locales es importante que el profesor corrija la tendencia a idealizar el pasado de la propia localidad, ya que, a veces, la bibliografía local se basa en historiografía romántica o de encargo, en la que la presencia de mitos fundacionales o de leyendas entorpece la construcción del pensamiento científico.

Por otra parte, el método innovador otorga el rol protagonista de investigador al alumno para que asuma la relatividad del conocimiento histórico e, irónicamente, una utilización de las fuentes sin un análisis crítico de las mismas puede hacer renacer el viejo mito positivista de los hechos o los documentos como portadores de la verdad absoluta. Los documentos producidos por los hombres son siempre intencionados y los hechos seleccionados para construir conocimiento histórico sólo reflejan una parte de la realidad social. Al trabajar con fuentes primarias se intenta superar la falacia de la objetividad absoluta y demostrar que el espíritu científico sirve para construir conocimiento histórico provisional, no para divulgar verdades ideológicas o políticas que corresponden al mundo de las creencias y no al mundo del saber o de la ciencia.

El análisis crítico de las fuentes aleja a los alumnos del posible adoctrinamiento político a través de la historia, y les predispone para vivir en una sociedad plural y diversa, en donde el diferente no es excluido ni estigmatizado sino simplemente aceptado como un igual. Además, el trabajo con fuentes del entorno ayuda al alumno a construir y a organizar el mapa temporal y espacial personal y a situarlo dentro del espacio y el tiempo colectivos, facilitando así la comprensión de la complejidad social que le ha tocado vivir y su socialización como ciudadano. Le ayuda, en definitiva, a sentirse parte activa y responsable de la cadena de la vida.

Enlazando con estas reflexiones y siguiendo el modelo innovador conviene señalar otras ventajas del trabajo con fuentes primarias documentales y fondos archivísticos. En primer término, la investigación con fuentes primarias puede ser un método didáctico que ayude al alumno a analizar globalmente los problemas sociales; esta interrelación de variables nos evoca el concepto de "historia total" de P. Vilar historiador que escribió *Pensar históricamente*, expresión que hemos utilizado en el título del libro y que enfatiza el valor educativo de la historia en la formación de la ciudadanía. El trabajo con fuentes primarias también facilita la adquisición de habilidades cognitivas propias del pensamiento científico; con su práctica, el alumno aprende a pasar de la inducción a la generalización y, viceversa, de lo general a la realidad concreta, lo que le estimula la autonomía intelectual y la capacidad de reflexión individual. Si ha trabajado con fuentes del entorno próximo y con problemas del tiempo presente ello le predispondrá para la actuación responsable en la sociedad, como futuro ciudadano, necesaria para consolidar los valores democráticos, y para aplicar las habilidades sociales y las actitudes participativas. Si las fuentes próximas son de carácter histórico la implicación afectiva entre objeto de estudio e investigador será elevada, lo que en principio debe motivar y predisponer a los alumnos al aprendizaje.

Compartiendo la construcción de conocimiento entre profesor y alumno en un proyecto de investigación, los alumnos descubrirán el carácter de producto social la historia y comprobarán que un determinado hecho histórico puede ser visto de manera diferente según las fuentes utilizadas y su interpretación. Sin embargo, con una buena crítica de las fuentes utilizadas, también observarán que algunas interpretaciones son más científicas que otras, lo que les ayudará a entender que todo conocimiento es probable y perfectible, incluso los de las ciencias duras que, como decíamos al principio de nuestra reflexión, están en evolución constante.

En un mundo cambiante, la escuela obligatoria ha de preparar para adaptarse a este dinamismo social y no puede ofrecer un saber escolar cerrado. Es por ello necesario, y quizás urgente, que nuestros alumnos aprendan a construir ellos mismos conocimiento, así los ayudaremos a integrarse en la sociedad de la información, que se denomina a sí misma sociedad del conocimiento, pero que resulta difícil denominarla de este modo si los ciudadanos del futuro no dominan las claves de la transformación de la información en conocimiento. Por otra parte, deberíamos huir del relativismo absoluto que podría conducir al cinismo filosófico, y partir del eclecticismo creativo, en el que el método innovador de enseñanza de la historia tiene aún muchas aportaciones por hacer.

A lo largo de estas páginas, hemos defendido la bondad del método experimental para construir conocimiento histórico y hemos insinuado que los archivos locales y regionales podrían ser el equivalente en historia al laboratorio para el aprendizaje de la química, siempre que se crearan Servicios Didácticos que permitieran la utilización de fuentes documentales para investigar temas vinculados al currículum escolar. La realidad está lejos de este objetivo, del que ya se vislumbran los primeros frutos. Sólo se conseguirá con la colaboración de equipos mixtos de docentes y archiveros y se podrá materializar, en un futuro próximo, con la creación de Servicios Didácticos en los archivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alberch, R. y Boadas J. (1991): *La función cultural de los archivos*, Irargi, Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, Bergara.
- Alberch, R. Y Cruz, J.R. (1999): *¡Archívese! Los documentos del poder, el poder de los documentos*, Ed. Alianza, Madrid.
- Alberch, R. (2002): “*Els serveis didàctics als arxius de l'estat espanyol*”, a G.Tribó (Coord.), *Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu*, ICE-UB, Barcelona.
- Alberch, R. (2003): *Los archivos entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento*, Ed. Proa, Barcelona.
- Angelozzi, G y Casanova, C. (2003) : *La storia a scuola*, Carocci, Roma.
- Argilés, A. y Retruerta, M.L. (2003): *Les fonts demogràfiques. Materials didàctics de l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat*, Consell Comarcal del Baix Llobregat.
- Audigier, F. (1990): *Modèles théoriques de fonctionnement des séquences d'apprentissage sur documents* en *II Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Córdoba.
- Bardavio Novi, A. y González Marcén, P. (2003): *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*, Cuadernos de Formación del Profesorado, 18, ICE UB-Horsori, Barcelona.
- Bastida, A. (1994): *Desaprender la guerra*, Icària, Barcelona.
- Bastida, A.; Sierra, C. y Tribó, G. (2002): *Viure i morir a la Guerra Civil Espanyola (1936-1939)*, Museu d'Història de Catalunya, Barcelona.
- Benejam, P. (1994): “*L'estudi del medi a l'escola*” en *I Jornades de Didáctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*, PAM, Barcelona.
- Benejam, P. (1997): “*La selección y secuenciación de los contenidos sociales*” en Benejam, P. y Pagès, J. (coord.1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, 6, ICE-Horsori, Barcelona.
- Castells, M. (1997-98): *La era de la información*, 3 vol., Alianza Ed., Madrid.
- Coll, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona, Ed. Barcanova.

- Commoner, B. (1992): *En paz con el planeta*, Ed. Crítica, Barcelona.
- Cousinet, R. (1950): *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Presses de l'Île de France, Paris.
- Cruz, J.R. y Alberch, R. (2004): *La aventura de la información. De los manuscritos del Mar Muerto al Imperio Gates*. Ed. Alianza, Madrid.
- Cuesta Fernández, R. (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal Ediciones, Madrid.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors, Ed. Santillana, Madrid.
- Didáctica de la Historia y Archivos*, (1986): Centro de Iniciativa Democrática de los Enseñantes, Caltanissetta, Sicilia.
- Fernández Buey, F. (1991): *La ilusión del método*, Ed. Crítica, Barcelona.
- Fontana, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Ed. Crítica, Barcelona.
- Fontana, J. (1992): *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Ed. Crítica, Barcelona.
- Fontana, J. (1999): *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Ed. Crítica, Barcelona.
- Fundació Jaume Bofill (2001): *Llibres de text i ensenyament de la història*, Barcelona.
- Gabriel, P. (1993): "Centres de producció i línees de recerca de la història local a Gran Bretanya," *I Jornades de recerca històrica i social al Baix Llobregat*, PAM, Barcelona.
- García-Nieto, M.C. (1990): "Valor y potenciación de la fuente oral" en *Historia, fuente y archivo oral. Actas del seminario de diseño de proyectos de historia oral*, Ministerio de Cultura, Madrid.
- Gómez, P.; Gómez, P. y Sánchez, P. (1998): *Història oral. Procediments de Ciències Socials*, Ed. Teide, Barcelona.
- González Muñoz, M.C. (2002): *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Anaya 21, Madrid.
- Guimerà, C. (1993): *Práctica docente y pensamiento del profesor de secundaria*, Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Habermas, J. (2000): *La constelación postnacional*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Hernández Sandoica, E. (1995): *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Ed. Síntesis, Madrid.
- Iturrate G. et altri, (1996): *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*, Ed. Graó, Barcelona.
- Khun, T. S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México.
- La storia: fonti orali nella scuola* (1982), Marsilio Editore, Venezia.
- Landi, L. (2001): *Il bambino e la storia*, Carocci, Roma.
- Latorre, R. (1994): "Les fonts primàries: els arxius, centres de referència per a les fonts primàries", a *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*, PAM, Barcelona.
- Lovelock, J. (1992): *Gaia, una ciencia para curar el planeta*, Integral, Barcelona.
- López del Amo, I. (1994): *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar història*, Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- López Facal, R. (2004): *Nacionalismo, cosmopolitismo y construcción de identidades*, artículo inédito en trámite de publicación.
- Luc, J-N. (1987): *La enseñanza de la historia a través del medio*, Diálogos en Educación 10, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Mattozzi, I. (2001): *Archivi locali e insegnamenti storici*, Quaderni dell'Archivio storico, Comune di Modena, Modena.

- Mayayo, A. (1993): "Centres de producció i línies de recerca de la història local a Itàlia", a *I Jornades de recerca històrica i social al Baix Llobregat*, PAM, Barcelona.
- Meadows, D.H. et al. (1992): *Más allá de los límites del crecimiento*, El País / Aguilar, Madrid.
- Morin, E. (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Paidós Studio, 151, Barcelona.
- Nora, P. (dir.) (1984): *Les lieux de la mémoire*, Gallimard, Paris.
- Novak, J.P. (1982): *Teoría y práctica de la Educación*, Alianza Ed., Madrid.
- Novak, J.P. y Gowin, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1989): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo: bases teóricas para el diseño de la instrucción", en Gimeno Sacristán y Pérez González (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- Pontecorvo, C y Girardet, H. (1995): *L'insegnamento della storia*, Fabbri Editore, Milano.
- Santisteban, A. (2004): "Formación de la ciudadanía y educación política", en Vera, M.I.; Pérez y Pérez, D., *Las TIC y los nuevos problemas*, XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, APDCS; Alicante.
- Reverté, P. (2003): *L'Espiridion, el darrer viatge*, Arxiu Nacional de Catalunya, Servei Didàctic, Col. Les claus de la Història, núm.1., Barcelona.
- Reverté, P. (2003): *Aprenem a investigar*. Publicacions del Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Reverté, P. (2003): *Recollida i sistematització de les dades*, Publicacions del Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Risques, M. (2001): *Temps d'amnistia*, Edicions 62, Barcelona.
- Ruiz Torres P. (2004): "Una història en construcció", *L'Avenç* 297, Barcelona.
- Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*, Paidós Asterisco, Barcelona.
- Tribó, G. y Palos, J. (1998): "Temas transversales", Vol.3, Enciclopedia General de Educación, Ed. Océano, Barcelona.
- Tribó, G. (2002): "El perfil del profesor de Ciencias Sociales de secundaria: investigar para enseñar y enseñar a investigar", en Estepa, J.; de la Calle, M. Y Sánchez, M.: *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Ed. Libros Activos, Madrid.
- Tribó, G. (coord.) (2002): *Didáctica amb fonts d'arxius. Llibre d'Actes. Primeres Jornades Ensenyament-Arxius*, Ice-Universidad de Barcelona.
- Tribó, G. (2003): "Mujeres y refugiados en la retaguardia republicana durante la guerra civil (1936-1939)", en Nash, M. Y Tavera, S. (eds.) *Las mujeres y las guerras*, Ed. Icaria-Antrazyt, Barcelona.
- Valls, R. y López, A. (eds.2002): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Síntesis Educación, Madrid.
- Vogler, J. (1999): *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?*, Hachette Éducation, Paris.
- Vinyes, R. (2002): *Els nens perduts del franquisme*, Proa, Barcelona.
- Vilar, P. (1992): *Reflexions d'un historiador*, Universitat de València, València.
- Vilar, P. (1995): *Pensar històricament*, Ed.Eliseu Climent, València.
- Vivancos, J. (2001): "Aprender a conèixer en un món canviant" a *Les dimensions personals de l'educació: el professorat avui*. Consell Escolar de Catalunya, Barcelona.

## REVISTAS

- Associació d'Arxivers de Catalunya (2002): "Els serveis educatius dels arxius a Catalunya", *L'Avenç*, num. 278, Barcelona.

- Boadas i Raset, J. (1994): *L'estratègia de difusió dels arxius catalans: anàlisi d'actuacions i algunes propostes*, a *Lligall*, 8. Revista Catalana d'Arxivística, Barcelona.
- Cuñé, B.; Salat M.T. y Montagut M.D. (1991), *Organització del Servei Educatiu de l'Arxiu Històric Comarcal de Cervera*, a *Lligall* 4. Revista Catalana d'Arxivística, Barcelona.
- Iber*, 2002, núm. 24, *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona.
- Iurrate, G., *Aproximació teòrica a la tipologia de l'usuari d'arxius*, a "Lligall 7. Revista Catalana d'Arxivística", ps.77-95, 1993.
- L'Avenç*, 2001, núm 260, sobre *Arxius i didàctica de la història*, Barcelona.
- L'Avenç*, 2001, núm.261, *Quina Història s'ensenya?*, anàlisi del Informe de la Real Academia de la Historia de junio de 2000, Barcelona.
- L'Avenç*, 2002, núm 268, sobre *El futur de la història local*, Barcelona.
- L'Avenç*, 2003, núm 278, sobre *Els serveis didàctics dels arxius a Europa*, Barcelona.
- L'Avenç*, 2004, núm 297, homenaje a P. Vilar, Barcelona.
- Sanahuja, D. y Tribó G. (2000): *Propuesta para una reinterpretación conceptual y didáctica de la Revolución Industrial en Secundaria*, AULA-Historia Social, nº5, UNED Alzira, Valencia.
- Tarraubella, X. (1997): *Els arxius i els seus usuaris*. A "Lligall 12. Revista Catalana d'Arxivística." p. 191-203.
- Tribó, G. (1999): "Los conceptos clave en las propuestas curriculares", en *Iber*, núm. 21.
- Tribó, G. (2001): "Archivos, fuentes y didáctica de la historia", en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, núm.25, Arxiu Municipal de Barcelona-Universitat de Barcelona.
- Tribó, G. (2002): "Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia", en *Iber*, núm. 34, *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona.
- Tribó, G. (2003): "Arxius i educació: els serveis didàctics dels arxius a Europa", en *L'Avenç*, núm.278, Barcelona.

## TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

---

- 10 Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria  
*Javier Baigorri (Coord.)*
- 11 Sociología de las instituciones de educación secundaria  
*Mariano F. Enguita (Coord.)*
- 12 La educación matemática en la educación secundaria  
*Luis Rico (Coord.)*
- 13 Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria  
*Laura Pla y Ignasi Vila (Coords.)*
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària  
*Anna Camps i Teresa Colomer (Coords.)*
- 15 Psicología de la instrucción: la enseñanza en la educación secundaria  
*César Coll (Coord.)*
- 16 Elementos prácticos para la enseñanza de la economía  
*Carlos Mostares y Lucinio González*
- 17 Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad  
*Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla*
- 18 Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales  
*Antoni Bardavio y Paloma González*
- 19 Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia  
*Gemma Tribó Traveria*

El libro plantea la interacción archivística-educación y la innovación de la didáctica de la historia a partir de la utilización de las fuentes documentales de archivo. Analiza la acción didáctica de los archivos, las variables derivadas de la utilización didáctica de fuentes primarias documentales y el diálogo entre fuentes primarias y secundarias para que el alumno aprenda a aprender y adquiera autonomía cognitiva. La creación de servicios didácticos en los archivos facilitaría la consecución de estos objetivos. Las reflexiones se ilustran con casos prácticos y ejemplos concretos. El mayor valor educativo de la utilización de fuentes primarias en la enseñanza de la historia es que el alumno aprenda a pensar históricamente. Convertir el método de investigación del historiador en estrategia didáctica para el aprendizaje es osar educar en la duda y en la libertad, es entender que el mundo es una obra humana. Ello aleja a los jóvenes de construcciones doctrinarias o míticas, y les enseña a pensar la sociedad como una realidad dinámica en constante transformación. En síntesis, el libro propone una manera de entender la didáctica y los contenidos de la historia escolar en la que la mirada al pasado y el análisis del presente ayudan a concebir la historia como instrumento para pensar el futuro y a percibir el deber ético que todos debemos trabajar para mejorar el mundo, ya que éste es producto de nuestros actos y no resultado del azar o de extrañas providencias.



*La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial, al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.*