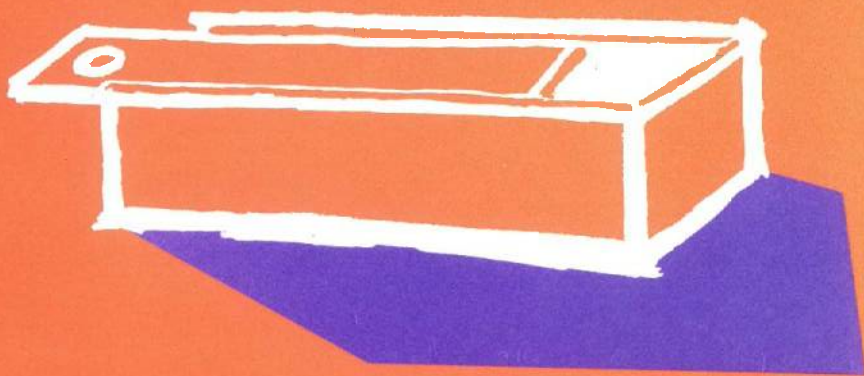


MIE

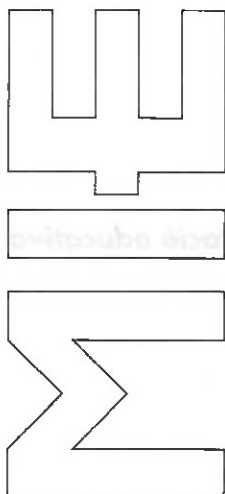
Materials Curriculars

ELS CONTINGUTS ESCOLARS

El tractament en el currículum



**Teresa Mauri
Enric Valls
Isabel Gómez**



2

Materials per a la innovació educativa
Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Formació
pla
Permanent

Materials per a la innovació educativa

GRAÓ
EDITORIAL

ice
.....
Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

ELS CONTINGUTS ESCOLARS

El tractament en el currículum

Teresa Mauri
Enric Valls
Isabel Gómez

Director de la col·lecció: Serafí Antúnez
Directora de la sèrie
Materials Curriculars: Maite Colén
Comitè editorial: Gregori Casamayor
Francisco González

La col·lecció MIE, Materials per a la Innovació Educativa, és una iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de l'Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. La sèrie Materials Curriculars compta amb el patrocini del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Teresa Mauri, Enric Valls, Isabel Gómez
© d'aquesta edició: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics
c/ de l'Art, 81. 08041 Barcelona

1ª edició: Juliol 92

2ª edició: Abril 93

3ª edició: Gener 95

ISBN: 84- 7827-051-5

DL: B-21358-92

Disseny de la col·lecció: BB+J

Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics

Fotocomposició: Winihard Gràfics

Impressió: Imprimeix

ÍNDEX

Presentació	7
Introducció	9
1. ELS CONTINGUTS ESCOLARS <i>Teresa Mauri</i>	13
Naturalesa i característiques	15
– La dimensió social i cultural dels continguts escolars	16
– La dimensió psicològica dels continguts escolars	19
Els continguts escolars com a selecció de sabers culturals i com a mitjà de desenvolupament	23
Marc curricular i continguts escolars	27
2. FETS, CONCEPTES I PRINCIPIS <i>Teresa Mauri</i>	33
Naturalesa i característiques	35
– Conèixer les coses. Identificar característiques i establir relacions	36
– L'origen i el valor de la categorització	37
– La tipologia fets, conceptes i principis	38
– Algunes precisions a l'entorn de la tipologia dels fets, conceptes i principis	40
Els fets, conceptes i principis en el currículum	45
– La formació de conceptes	50
– L'ensenyament i l'aprenentatge de fets, conceptes i principis	55
Bibliografia	61
3. ELS PROCEDIMENTS <i>Enric Valls</i>	63
Naturalesa, característiques i tipologia	65
– La naturalesa dels procediments	66
– Algunes confusions en la seva definició	69
– Tipologia dels procediments	73
Els procediments en el currículum escolar	83
Els continguts procedimentals i els nivells de concreció del currículum	95
– La proposta curricular	95
– Els projectes curriculars i les unitats de programació	100

Com s'ensenyen i s'avaluen els continguts procedimentals	103
– L'ensenyament dels continguts procedimentals ..	103
– L'avaluació de l'aprenentatge dels continguts procedimentals	107
Punts per a la reflexió	111
Bibliografia	113
4. ACTITUDS, VALORS I NORMES <i>Isabel Gómez</i> ..	115
Introducció	117
Els valors, les actituds i les normes	121
El desenvolupament i l'educació morals	125
– El procés de desenvolupament moral	125
– L'educació moral	128
– Educació moral i interculturalitat	130
L'educació dels valors, de les actituds i de les normes i el currículum	133
– Els valors, les actituds i les normes es troben presents en les diferents àrees curriculars	135
L'ensenyament de valors, actituds i normes	139
– Del projecte de centre a la intervenció a l'aula ...	139
– El procés d'aprenentatge de l'alumnat	141
– El com i el quan s'ensenyen els valors, les actituds i les normes	142
– L'avaluació dels valors, les actituds i les normes .	144
– Una de les claus per a l'educació moral: l'aprenentatge de la cooperació	146
Bibliografia	151

PRESENTACIÓ

L'elaboració del currículum escolar com una resposta al què, quan i com ensenyar avui, demana una nova reflexió sobre els continguts escolars, les seves característiques, com poden ser apresos i com poden ser ensenyats. L'actual Reforma Educativa aporta una nova visió dels continguts escolars que cal conèixer per tal d'avançar en la planificació i programació escolar i així revertir en la millora de la pràctica docent.

El llibre que presentem a continuació, segon de la sèrie Materials Curriculars, vol donar resposta a la necessitat sentida per molts professionals de conèixer amb més profunditat la reflexió psicopedagògica que justifica els nous currículums escolars donant al mateix temps una visió de continuïtat i d'especificitat a cadascuna de les etapes educatives. Aquestes etapes responen a les necessitats d'uns alumnes que progressivament creixen, es desenvolupen i aprenen al llarg de la seva trajectòria escolar aquells sabers, comportaments i valors, socialment rellevants, que els preparen per viure plenament de manera arrelada, autònoma i solidària.

Aquesta publicació és fruit d'una col·laboració entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i l'Editorial Graó i constitueix una mostra més dels materials formatius, pensats per al professorat i per als centres, que, en el marc del Pla de Formació, podran ajudar al procés d'aplicació progressiva de la Reforma.

Maig 1992

Subdirecció General de Formació Permanent
Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

INTRODUCCIÓ

La Reforma concep la funció del professor com la d'un professional preparat per prendre decisions que permeten concretar el Projecte curricular de centre, i fer-ho de manera conjunta amb la resta del professorat que forma l'equip docent. Cada professor i professora ha d'analitzar i valorar críticament la proposta curricular de la seva comunitat autònoma, contribuir a concretar-la desenvolupant el propi projecte de centre i la programació específica de la pròpia aula, en col·laboració, amb els seus companys.

La reforma estableix uns principis que caracteritzen els canvis que cal fer en l'educació. El professorat familiaritzat amb aquests principis podrà valorar-los i analitzar-los críticament i contrastar-los amb la pròpia manera de fer en el centre. El coneixement dels principis i elements de la reforma han de permetre també analitzar la pròpia pràctica i modificar-la, si cal, de manera qualitativa.

El llibre que presentem és un instrument d'ajut als professors i les professores en la realització de les tasques que els han estat encomanades, tant per a la seva tasca individual com per a la col·lectiva. La finalitat que perseguim es la de familiaritzar-los amb les intencions educatives, en particular amb els continguts del currículum que s'han seleccionat especialment per ser ensenyats a l'escola.

El model de currículum de la reforma presenta els continguts organitzats en àrees curriculars (Descoberta d'un mateix, Intercomunicació i Llenguatge, Llengua, Matemàtiques, Educació Física, Tecnologia, etc.) i distingeix continguts de tres tipus:

- fets, conceptes i principis
- procediments
- actituds, valors i normes

El llibre està dirigit a tot el professorat que vol conèixer la proposta curricular i comprendre la naturalesa, tipologia i característiques d'aquests continguts, així com el tractament educatiu que tenen en el currículum. Pretén ajudar els qui volen dominar de manera particular la temàtica dels continguts, per tal de poder-los interpretar i utilitzar de manera creativa en la concreció que es faci del projecte de centre i en l'elaboració de la programació. Els projectes de centre, tant el projecte educatiu com el curricular, quan existeixen o es troben en fase d'elaboració impliquen trobar, d'acord amb les peculiaritats de cada centre i alumnes, lligams creatius entre els diferents tipus de continguts tractats en aquest llibre, d'acord, també, amb l'explicitació d'intencions educatives peculiars de l'equip pedagògic.

10

En la primera part es presenta una introducció general als continguts curriculars, per passar després, en la segona, tercera i quarta, a analitzar-ne els diferents tipus: els fets, conceptes i principis en primer lloc, seguits dels procediments i, finalment, de les actituds, valors i normes. En cada un d'aquests tres capítols s'analitza la tipologia específica de continguts que pertoca, tenint en compte els aspectes següents: naturalesa i característiques, tractament que tenen en la proposta curricular, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen.

Aquest llibre s'estructura en capítols que delimiten clarament la natura i l'àmbit de cada un dels tres tipus de contingut curricular, però tenim especial interès en mostrar la interrelació existent entre ells. Per exemple, és impossible aconseguir l'autonomia i autoregulació en els processos d'aprenentatge sense haver desenvolupat destreses i estratègies d'aprenentatge (continguts de tipus procedimental), sense haver conceptualitzat les fases dels processos i haver aclarit els principis i conceptes claus que estructurin un tema d'una àrea o una activitat (continguts de tipus conceptual) i sense desenvolupar les corresponents actituds d'iniciativa i de responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat i del procés d'aprenentatge (continguts de valors i actituds).

Les implicacions i connexions entre els tres blocs de continguts escolars són moltes. Les actituds es troben presents en els processos de desenvolupament i adquisició de procediments. Pel que fa al treball personal de l'alumne, per exemple, l'adopció de la postura correcta, el gust per l'acabament i presentació acurada dels treballs, l'organització personal i el manteniment d'un bon ritme de treball, són qüestions relatives a procediments per a l'estudi, inseparables de l'actitud que els sustenta.

L'aprenentatge significatiu requereix la comprensió dels temes i l'atribució de significat a allò que s'estudia i s'aprèn. Comporta les actituds d'implicació afectiva i de responsabilitat en relació als temes treballats. Per exemple, l'enfocament del treball educatiu en ciències (naturals i socials) és inseparable de la presa de consciència de la responsabilitat humana en l'equilibri-desequilibri ecològic i en la igualtat-desigualtat entre persones, grups, ètnies i països. D'aquesta manera, volem mostrar que en el treball educatiu la concreció d'intencions en els àmbits dels fets, conceptes i principis, dels procediments i de les actituds, valors i normes no es realitza per separat. La perspectiva emprada en el llibre en el tractament de la temàtica, és la d'establir criteris que orientin el desenvolupament del currículum des de la pràctica professional del professorat.

1. ELS CONTINGUTS ESCOLARS

Teresa Mauri Majós



Entenem per currículum *el projecte que presideix i guia les activitats educatives escolars, concreta les intencions i proporciona guies d'acció adequades als professors que tenen la responsabilitat última de la seva concreció*. En el currículum hi ha implicats tant aspectes de disseny (projecte o pla) com aspectes de desenvolupament. El professorat intervé en la recreació definitiva d'ambdós aspectes desenvolupant-los per a un centre i aula específics. Aquesta labor ha d'ésser, segons la reforma, el resultat d'un procés de presa conjunta de decisions que afecten els diferents aspectes vinculats a la tasca educativa.

Segons els principis psicopedagògics bàsics de la proposta curricular (Cèsar Coll, 1986), la naturalesa cultural dels continguts escolars i la possibilitat que l'escola ofereix de reconstruir-los de manera personal i significativa són fonamentals pel desenvolupament de les capacitats de l' alumnat.

El marc curricular consta d'una sèrie d'elements que es presenten convenientment relacionats: *Què ensenyar, quan ensenyar, com ensenyar i què, quan i com avaluar*. Aquests elements són bàsics quan es tracta de concretar els diferents aspectes de disseny o projecte de currículum i útils als professionals de l'educació.

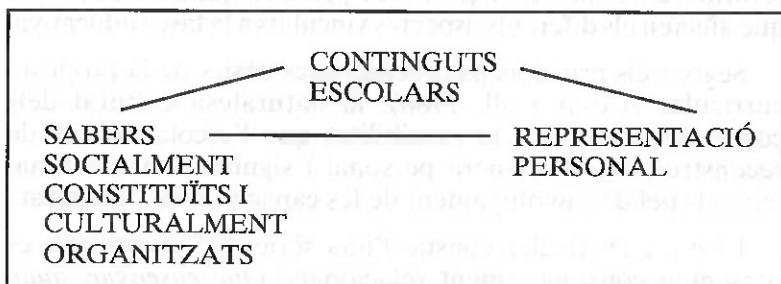
Els continguts escolars són uns d'aquests elements directament vinculats a l'especificació que es fa en el currículum de *què ensenyar*. L'anàlisi del model curricular permet copsar la funció fonamental que tenen els continguts en la consecució de les finalitats de l'educació i en l'estructura o coordinació dels elements del currículum. Així, per exemple, conèixer la naturalesa dels continguts i el paper que aquests juguen en l'aprenentatge i el desenvolupament dels alumnes implica enfocar com ensenyar i avaluar d'una manera determinada, diferent de la que s'utilitzaria si aquests dos aspectes no es tinguessin en compte; els continguts són en el currículum, l'element nuclear de la concreció de quan ensenyar i, en aquest

sentit, estableixen un vincle de continuïtat entre aquest aspecte i les intencions educatives, etc.

Els continguts es troben definits en el disseny curricular com a *sabers seleccionats per ésser ensenyats a l'escola de manera que l'alumne i l'alumna els puguin aprendre significativament*. Són unitats de significat en una doble dimensió: social-cultural i psicològica, i ambdues es troben convenientment relacionades.

Els continguts escolars són tant una selecció de continguts culturalment establerts com l'objecte de construcció de coneixements per part de l'alumnat. L'objectiu educatiu és el d'aconseguir que aquests elaborin una representació personal dels sabers, potencialment més capaç que d'altra que ja posseïen amb anterioritat, que atribueixin significat a la realitat i en copsin progressivament tota la seva complexitat.

16



La dimensió social i cultural dels continguts escolars

Cada grup social té un patrimoni de sabers propi i que l'identifica com a tal col·lectiu. L'utilitza per donar significat al que l'envolta i per resoldre els problemes que es plantegen. Podem assenyalar com a tals els conceptes, valors, creences, maneres d'actuar, costums, etc. Configuren regularitats en la interpretació que els individus d'un determinats grup social tenen de la realitat i les pautes reiterades i identificables d'actuació.

La naturalesa dels sabers establerts canvia, ja que són el resultat d'una construcció social. El que s'accepta com a veritat

i saber en un determinat moment històric canvia si ho comparem amb altres èpoques i pot modificar-se en el futur. Els coneixements culturals es poden reelaborar, ampliar, aprofundir, etc., i en definitiva, el que caracteritza una cultura en una època concreta es pot modificar. Per exemple, els coneixements científics són revisats i donen lloc a marcs referencials més comprensius i potencialment més capaços d'explicar el món que ens envolta. Així, fets que anteriorment no tenien explicació troben, en aquests nous marcs una explicació plausible i reveladora de noves relacions; principis com el d'igualtat entre les persones són revisats i s'amplien a diferents grups socials (races i sexes), a parcel·les diferents de l'activitat humana (l'escola, la propietat) etc.; s'afegeixen noves tècniques a les que ja disposàvem per escriure, es perfeccionen els mètodes d'elaboració d'aquests escrits i s'especialitzen cada cop més en funció dels objectius i les finalitats de la comunicació, etc.

Els coneixements culturals no s'emmagatzemen a l'atzar, sinó que s'organitzen en camps de sabers diferenciats (llengua, matemàtiques, ciències socials, tecnologia, etc.) que mantenen determinades relacions, sovint complexes i difícils de determinar. L'avenç en un àmbit específic del saber pot necessitar del concurs de sabers d'altres camps i modificar-ne les connexions que mantenen entre sí, organitzant el coneixement en marcs nous que reflecteixen millor la realitat de les aportacions i realitzacions humanes.

Com més amplis i profunds siguin els coneixements culturals d'un determinat grup social més possibilitats té d'interpretar la realitat en tota la seva complexitat i d'elaborar nous coneixements.

Els diferents camps de coneixement posseeixen un llenguatge propi (signes lingüístics, matemàtics, musicals, plàstics...) amb el qual expressen de manera acurada els significats culturals que la comunitat de científics i d'experts ha establert. Aquest llenguatge és una creació que facilita la comunicació entre els membres d'una cultura i els permet compartir les representacions que el grup social té en un moment històric determinat sobre les coses, les persones i les seves relacions.

Tant important com conèixer els camps de coneixements establerts ho és conèixer les persones o grups vinculats al seu

creixement i expansió. Els criteris que empra la comunitat d'especialistes en particular, i la societat en general, per jutjar una nova contribució són decisius per determinar-ne o no la incorporació al patrimoni cultural en un moment donat.

Podem analitzar diferents dimensions presents en els coneixements establerts, així podem establir diferències entre què sabem de quelcom o d'algú, què sabem fer i l'actitud que ens permet adquirir un saber, preservar-lo i contribuir a ampliar-lo. Tenim coneixements sobre què són les pautes d'observació, podem emprar-les per observar situacions o fenòmens i estem disposats a fer-ho amb rigor per a la consecució de les nostres finalitats; per exemple sabem com està organitzada la nostra societat, ens comportem de determinada manera (sabem escoltar de manera activa, argumentar les pròpies idees per contrastar-les amb altres, cooperar tenint en compte tots els requisits necessaris, etc) estem disposats a actuar de manera més participativa que individualista, de manera més cooperativa que competitiva...

18

Els continguts escolars són una selecció dels sabers socials culturalment establerts. És en aquest sentit que la tria per a l'elaboració del currículum incorpora o hauria d'incorporar:

- la idea de la seva naturalesa social i dels criteris que en determinen l'organització cultural;
- la naturalesa canviant i, en conseqüència, no dogmàtica;
- el llenguatge, els símbols i signes que expressen els significats culturalment establerts. El llenguatge possibilita que puguin ser coneguts per tot un col·lectiu, compartits, criticats i que siguin objecte i vehicle de la comunicació humana;
- els recursos i eines (de molts tipus) que fan que sigui possible renovar-los i crear-ne de nous.

En definitiva, tot allò que fa que els sabers socials puguin ser sentits com a patrimoni que es comparteix, es comunica, i que pot ser ampliat i renovat críticament des dels diferents sectors de la societat.

La dimensió psicològica dels continguts escolars

Cada persona en general, i en particular els alumnes de les nostres aules, posseeix coneixements que li permeten interpretar el món i atribuir significat als aconteixements, les situacions, els fenòmens, etc. de la realitat. Són el punt de partida per elaborar-ne de nous, més amplis i més profundament connectats entre sí, més potents per comprendre els sabers que s'han establert culturalment i valorar-los críticament

Els coneixements personals estan organitzats en *esquemes de coneixement* o representació que hom té en un moment donat d'una determinada parcel·la de la realitat. La representació és el procés per mitjà de qual els diferents coneixements personals es fan accessibles al pensament transformant-los en material per mitjà del qual pensem. És un procés actiu, un procés d'elaboració que implica:

- Codificació, ús de símbols i/o signes amb els quals es restitueix (torna al pensament) la realitat amb un format semblant al de l'experiència original però amb material de naturalesa clarament diferenciada; és a dir, no experimental sinó simbòlica, no còpia exacta del que s'ha donat externament sinó fruit d'una reconstrucció personal.

- Memòria o capacitat d'emmagatzemar els coneixements de manera que puguin ser recuperats quan es necessitin per exemple per percebre, reconèixer, identificar, comprendre; etc. Hi ha més possibilitats d'emmagatzemar informació nova i recordar-la si es treballa per establir relacions significatives entre el que era sabut i el que es vol aprendre. D'aquesta manera, l'alumne acaba per reestructurar, en conseqüència, els propis esquemes de partida. Aquest procés queda facilitat si es tenen o s'aprenen estratègies de memorització, com repetir, utilitzar regles nemotècniques, realitzar esquemes, croquis, síntesis, resums. És a dir, cal efectuar un tractament de la informació que ens ajudi a establir connexions i a relacionar-la amb els sabers prèviament establerts per tal de reestructurar-los.

Tant la representació personal dels coneixements com la representació cultural, tenen una naturalesa semiòtica i l'instrument privilegiat d'intercanvi és el llenguatge. Aquest permet que les persones intercanviïn informació, comparteixin

idees, negociïn la interpretació d'una situació, estableixin significats, etc. Facilita també que, si es donen les condicions adequades, el significat que es negocia i es construeix primer entre persones, en situació d'activitat conjunta, pugui ser després interioritzat i utilitzat de manera personal. Aquesta operació d'interiorització implica un canvi en l'ús dels signes en general i del llenguatge en particular, ja que passen de ser reguladors de la conducta social, de la conducta enfocada «pels altres», a ser reguladors de la conducta personal «per un mateix».

El llenguatge no és mai un instrument neutral en aquest procés, ja que imposa un punt de vista no únicament sobre les coses, sinó també sobre l'ús del pensament respecte al món en general. Tradueix una perspectiva i una actitud personal i cultural vers el que «mirem».

Tota cultura, com diu Bruner (1988:130), és una comunicació sobre les coses amb un cert grau d'ambigüitat que necessita ser reinterpretada constantment per tots els que hi participen. Des d'aquest punt de vista, la funció del llenguatge en la creació de la realitat és un tema d'interès absolutament pràctic. Si ens preguntem on és el significat dels conceptes socials, en el món, en el cap de qui li dona significat o en la negociació interpersonal, ràpidament ens sentim impulsats a contestar que en aquest darrer punt. El significat és allò sobre el que podem posar-nos d'acord o, si més no, acceptar com a base per arribar a un acord. Aquest significat resideix en l'acte de discutir i negociar sobre diferents coses, aspectes, vivències, relacions... (la igualtat, la llibertat, l'aprenentatge, l'educació, l'activitat...). Els sabers són els significats que aconseguim si compartim les cognicions humanes.

El que posseïm com a saber en un moment donat és el resultat d'una negociació en què inicialment s'ha aconseguit reconstruir i reelaborar amb altres els significats culturals, per arribar després a interioritzar-los. De la mateixa manera, els sabers culturals no existeixen sense la capacitat humana d'atribuir significats a allò que ens envolta, de negociar i reconstruir amb altres aquests significats en situació d'interactivitat.

Des d'aquesta perspectiva podem afirmar que els continguts escolars no poden ser ensenyats sense tenir en compte, al-

hora, tant els sabers culturals com la representació que els alumnes en poden tenir. Aquesta és diferent segons les cultures, el grau d'escolarització anterior dels nois, i les possibilitats que hagin tingut de participar amb altres en activitats conjuntes d'un clar valor cultural (jugar, treballar, estudiar) on el llenguatge en particular, i els símbols i els signes en general, hauran tingut un paper rellevant.

És en aquest sentit que la selecció dels continguts escolars no es pot fer sense adequar-la, en un primer moment, a les etapes en què està estructurada l'escolaritat obligatòria, que inicialment ens informen sobre el nivell de desenvolupament general de l'alumne i sobre els coneixements previs que pot tenir per haver assistit o no abans a l'escola. En un segon moment, cal adequar-la a les característiques concretes de l'alumnat d'un centre i d'una classe en particular.

La selecció de continguts escolars té dos aspectes: identificar quins són rellevants per al desenvolupament de les capacitats necessàries per viure en societat i organitzar-ne la presentació als alumnes a diferents nivells de concreció. Des d'aquesta perspectiva, el *què ensenyar* es vincula clarament amb *quan ensenyar*, i es posa en evidència la necessitat de concretar-ho des dels nivells més generals d'una proposta d'educació a la realitat d'un centre - amb uns nens determinats, d'un barri concret, d'una cultura específica- i d'una classe.

21

Però això no és tot, si el saber constituït ha estat el resultat d'un procés d'elaboració i el significat culturalment establert és fruit de la negociació, si, com diu Bruner (1988), la cultura és un «fòrum» per negociar i renegociar els significats i explicar l'acció com un conjunt de normes o especificacions per a l'acció, llavors l'educació és un fòrum important per realitzar aquesta funció. La introducció del nen en la cultura mitjançant l'educació, si ha de preparar-lo per a la vida, ha de fer-lo participar també de l'esperit de fòrum, diàleg, negociació i recreació del significat. Aquesta característica s'ha de reflectir en el procés d'ensenyar-aprendre, els mètodes que s'emprin, l'actitud del qui ensenya i de l'alumne cap al saber i cap a l'aprenentatge, l'actitud de reconeixement, anàlisi i valoració de les idees dels altres, l'actitud d'ajut constructiu i de participació...

La funció de l'educació escolar és la de contribuir al desenvolupament de les capacitats humanes. Els continguts del currículum juguen en aquest procés un paper fonamental com a nuclis base de la construcció del coneixement i representatius de la cultura. El *què, quan i com ensenyar* són elements curriculars que es troben fortament vinculats entre sí a causa tant de la naturalesa del procés de construcció del coneixement com de la naturalesa cultural del saber establert.

ELS CONTINGUTS ESCOLARS COM A SELECCIÓ DE SABERS CULTURALS I COM A MITJÀ DE DESENVOLUPAMENT

● Els continguts escolars són una selecció de sabers culturals que ja existeixen i que configuren el patrimoni d'un determinat grup social. Aquesta selecció implica la utilització d'uns criteris que han d'estar relacionats amb les finalitats de l'educació escolar i que són els següents:

- Contribuir al desenvolupament de les capacitats dels nois i les noies que constitueixen el grup social més jove d'una comunitat.

- Procurar que els sabers més rellevants que identifiquen culturalment un determinat grup social no es perdin, sinó que s'ampliïn i aprofondeixen cada cop més i contribueixin a solucionar els problemes existents.

23

Les persones, al llarg de la vida, poden fer un canvi qualitatiu en moltes -que no infinites- direccions. Malgrat tot, el propi canvi hauria d'incorporar el desenvolupament d'aquelles capacitats més necessàries per viure en la societat a la qual pertanyen i contribuir a millorar-la. Aquest procés no és quelcom que és pugui deixar a l'atzar, ja que no és segur que es desenvolupi si no es planifica, des d'algun àmbit o context institucional, una intervenció amb aquesta finalitat.

L'existència de l'escola i la selecció d'uns sabers que han de ser ensenyats obligatòriament als alumnes, es justifica des del punt de vista que acabem d'assenyalar i es porta a terme en les condicions que més afavoreixen la realització d'aprenentatges significatius.

Des que neixem ens trobem en contacte amb els objectes i instruments de la cultura. Objectes i instruments materials- el xumet, el sonall, les joguines, la roba, etc. - i objectes i instruments de naturalesa simbòlica com ara el llenguatge i els gestos expressius i comunicatius. Tant els uns com els altres tenen un

origen social i un significat cultural. És a dir, les persones d'una cultura comparteixen en algun grau el significat atribuït als diferents elements materials i simbòlics.

L'adult en les activitats que porta a terme de manera conjunta amb el nen i la nena explicita aquest significat social, el defineix per ambdós. Recull l'aportació que els nens fan a la situació compartida (gestos expressius, primeres expressions verbals, definicions personals, maneres d'enfrontar-se a la resolució d'un problema, sosté tot el procés de l'activitat que els reuneix i ajuda, al mateix temps, a què el nen i la nena la facin seva.

L'activitat que ambdós estableixen és de naturalesa clarament social -jugar, treballar, etc.- i està carregada de sabers que tenen una dimensió cultural -la parla, els objectes quotidians i científics, les tècniques de resolució de problemes i conflictes, etc- i permet, si es donen les condicions adequades, que el nen i la nena avancin en el desenvolupament de capacitats. Allò que inicialment els infants fan de manera compartida amb algú que en sap més que ells, es converteix, després, en quelcom que dominen de manera personal i autònoma. Malgrat tot, per avançar cal també que arribin a comprendre que els gestos i les expressions en general tenen significat, i que té sentit personal i social esforçar-se en desenvolupar-los.

Els pares, els educadors en general, es comporten com si des dels inicis de la relació el significat fos compartit, com si els nens i les nenes l'entenguessin i també en fessin una producció culturalment encertada. És a dir, com si hi hagués una representació semblant a la que ells tenen i/o té la cultura respecte d'un objecte, aconteixement, situació etc. i disposessin de la codificació (símbols/signes) i de la intencionalitat comunicativa necessària per compartir significats. Des d'aquesta perspectiva, resulta fàcil de comprendre, per una banda, com els coneixements culturals estan implicats en el desenvolupament personal i que aquest desenvolupament és inicialment una construcció conjunta i, per l'altra, el paper de la interactivitat en la construcció del propi aprenentatge i del desenvolupament.

La realització d'aquest procés a l'escola implica que professors i alumnes tenen atribuïts papers diferenciats. Un elabo-

ra i reconstrueix el que ja existeix de manera anticipada. L'altre facilita l'ajut necessari perquè aquesta construcció es realitzi.

La doble dimensió social-cultural i psicològica dels sabers seleccionats per ser ensenyats a l'escola suposa un procés d'influència mútua. Així, els alumnes desenvolupen les pròpies capacitats en funció dels aprenentatges que fan dels sabers constituïts socialment. És un procés de construcció personal en què la persona s'implica del tot i que defineix una trajectòria única i intransferible d'elaboració de la pròpia persona. En la mesura que la persona prengui consciència de la dimensió social d'aquests sabers i la seva característica cultural, podrà també situar els problemes i els avançaments del grup al qual pertany i contribuir a donar-hi resposta.

Així doncs, des de la nostra perspectiva, la selecció de continguts escolars per a l'elaboració de la proposta curricular implica:

1. Escollir els sabers més representatius i fonamentals de la cultura. Aquells que contribueixen a caracteritzar-la d'una manera específica i són més importants per desenvolupar les capacitats necessàries per viure en societat.

2. Escollir sabers que representin els diferents aspectes i dimensions culturals, ja que, com diu Eisner, desenvolupen capacitats diferenciades. Tan importants són els sabers que ens informen sobre què són les coses -persones, situacions, vivències, etc.- i les seves relacions com aquells que ens capaciten per resoldre problemes en un moment determinat; tant important és reconèixer aspectes científics, com tècnics, plàstics i socials.

3. Incorporar la condició de canvi del coneixement cultural. Això implica seleccionar també, d'entre els sabers establerts, els recursos i instruments necessaris per comprendre la seva organització en àmbits diferenciats, valorar-los críticament i contribuir a elaborar-ne de nous. La possibilitat de contribuir de manera personal i competent a la cultura no és patrimoni d'uns quants elegits, sinó de tots. Cal que l'educació prepari els alumnes per poder concórrer de manera responsable en aquesta tasca comuna, d'acord amb les pròpies possibilitats i en l'àmbit en què desenvolupi la seva activitat. Aquesta contribució estarà ben orientada si, a més a més de tenir una bona formació en algun camp, coneix de manera profunda la societat on viu i els

problemes plantejats a diferents nivells. La capacitat d'informar-se sobre aquests temes i d'analitzar els fets socials en diferents camps és un requisit fonamental per poder dirigir la pròpia activitat i orientar la pròpia prestació.

4. Els sabers seleccionats, per tal que contribueixin a desenvolupar les capacitats esmentades, haurien d'escollir-se entre aquells que tenen més possibilitats de ser reconstruïts per l'alumne de manera significativa, d'acord amb el que ja coneix i les característiques de la pròpia cultura. La potencialitat depèn de si l'alumne aconsegueix o no atribuir significat i trobar sentit al seu aprenentatge.

5. El contingut seleccionat i la forma com s'organitza l'aprenentatge i l'ensenyament han de permetre al grup d'alumnes establir relacions satisfactòries, experimentar el plaer de treballar una determinada temàtica i gaudir-ne.

Hem argumentat al llarg d'aquest escrit que tant la representació social dels sabers i l'organització cultural, com la representació personal que una persona en té en un moment determinat, són fruit de la negociació de significats en situació d'interactivitat. És bo que la metodologia utilitzada a l'escola es basi en la confrontació d'idees, l'intercanvi, la possibilitat de prestar i demanar ajuts, de resoldre les qüestions i els problemes de manera cooperativa i, en conseqüència, incorpori activitats com el diàleg, el debat, l'elaboració i la realització de projectes col·lectius i el treball en grup.

Destaquem com a implicacions pedagògiques per al treball en tots els àmbits dels diferents continguts escolars la necessitat d'un enfocament i metodologia didàctica que permeti:

- partir dels coneixements previs per tal de fer la intervenció didàctica que ajudi a avançar;
- la confrontació i coordinació de punts de vista entre diferents persones implicades en l'activitat compartida d'aprenentatge;
- el funcionament cooperatiu en l'aula;
- l'autoregulació en els processos d'aprenentatge;
- el seguiment del procés d'aprendre de cada alumne per part del professor i la intervenció per tal de facilitar-lo i afavorir-lo;

En els apartats anteriors hem explicitat la naturalesa dels continguts escolars i els criteris per seleccionar-los. Malgrat tot, no voldríem acabar aquest capítol sense parlar de la forma que els continguts prenen en el currículum i com s'estructuren en relació a altres elements.

La proposta curricular explicita, com dèiem al principi d'aquest capítol, el *què ensenyar* i dóna criteris sobre *quan i com fer-ho*. Pel que fa a la concreció del *què ensenyar*, les intencions educatives es concreten simultàniament des d'una doble via:

- la via dels *resultats de l'aprenentatge o objectius* que s'espera obtenir de l'alumne en diferents moments de l'ensenyament i que han estat definits en termes de processos cognitius.
- la via dels *sabers o continguts que l'alumne ha d'aprendre* de manera significativa.

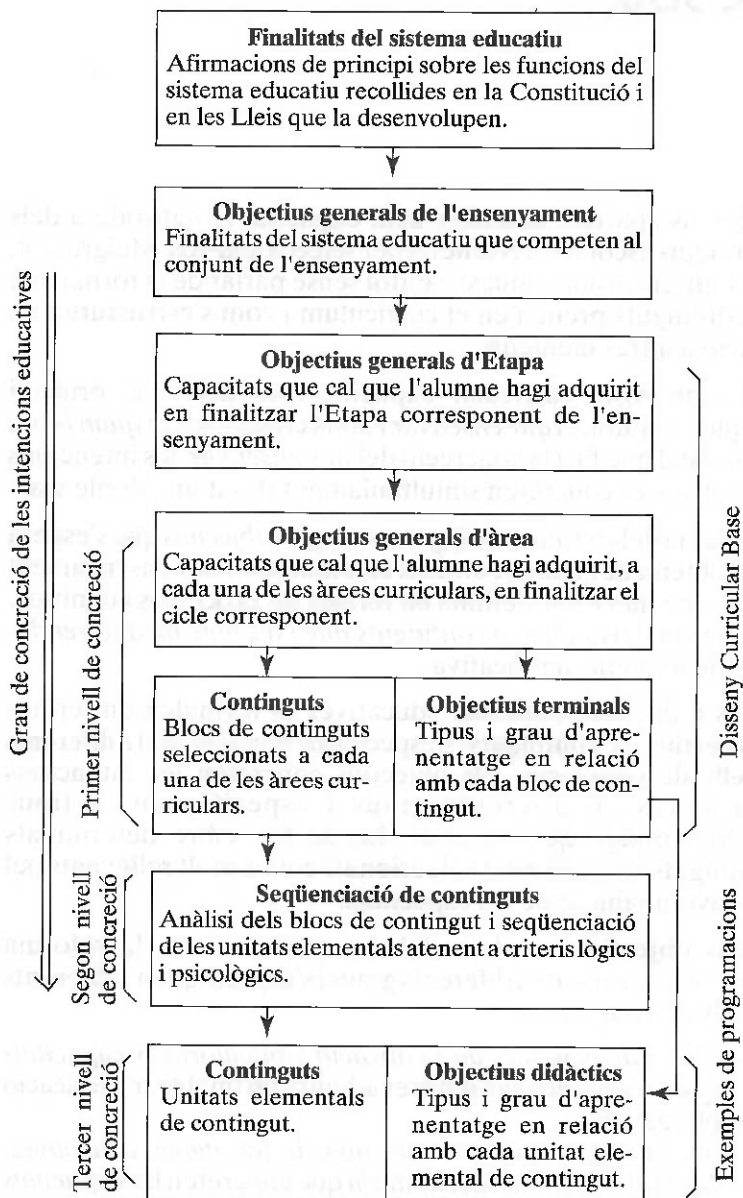
27

És a dir, les intencions educatives es formulen en termes d'**objectius** i de **continguts** i s'especifiquen en el model a **diferents nivells de concreció**. Els objectius concreten les intencions educatives en diferents graus i especifiquen el tipus d'aprenentatge que l'alumne ha de fer sobre determinats continguts que han estat seleccionats com a molt rellevants pel desenvolupament de les capacitats.

Els **objectius** en el model de currículum de la reforma apareixen formulats a diferents graus i s'especifiquen a diferents nivells de concreció:

- *objectius generals de l'educació obligatòria o capacitats* que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar l'educació obligatòria;
- *objectius generals de cada una de les etapes educatives: Infantil, Primària i Secundària* que concreten les *capacitats* que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar cada una d'aquestes etapes;

Procés de concreció de les intencions educatives en el model de Disseny Curricular per a l'ensenyament obligatori.



Adaptat lleugerament de Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum*. Barcelona. Laia. Pàgina 65.

- *objectius generals d'àrea* que expliciten les *capacitats* que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar una etapa en cada una de les àrees curriculars.

L'orientació que agafa una àrea en una etapa -que es pot consultar en el currículum oficial en les pàgines dedicades a la introducció de les àrees- determina la caracterització educativa dels **continguts** i especifica, de manera ferma la relació amb els **objectius** dels diferents graus. Per exemple, tant l'àrea de Llengua de la Primària com la de Intercomunicació i Llenguatge de l'etapa Infantil, tenen com a contingut conceptual «elements de la comunicació». Aquest contingut s'ha de llegir d'acord amb els objectius generals de l'àrea que vol desenvolupar les capacitats comunicatives i cognitives implicades en aquest procés d'intercanvi, i no tant capacitats cognitives relacionades prioritàriament amb la conceptualització i el domini de la Llengua com a sistema. És per això que la conceptualització dels "elements de la comunicació" s'ha de fer a partir d'ajustar la nostra comunicació a qui ens adrecem, de manera cada cop més conscient, i elaborar-la segons els diferents contextos i finalitats de la comunicació.

29

Un cop determinats els *objectius generals* de cada una de les *àrees curriculars* i l'orientació que aquestes prenen en la proposta educativa d'una etapa, es tracta de concretar-los una mica més. Això es farà determinant, de manera simultània, els **continguts de l'àrea** (fets, conceptes i principis, procediments i actituds, valors i normes) i el tipus i grau en què els alumnes els han d'aprendre, és a dir, **objectius terminals**. Per exemple, pel que fa al contingut conceptual animal vertebrat, no és igual *identificar* vertebrats que saber-los *classificar* (tipus d'aprenentatges diferents que comporten un grau de dificultat creixent); pel que fa a contingut procedimental de les Ciències Naturals, l'observació, no és igual *observar les característiques físiques* d'un animal vertebrat que *observar-ne el comportament en el seu hàbitat específic* (un mateix tipus d'aprenentatge -observar- plantejat en un grau de dificultat creixent). Els continguts de l'àrea i els objectius terminals (o referencials en l'etapa Infantil) es presenten convenientment relacionats entre sí i amb els objectius generals, i cal que es llegeixin d'aquesta manera

Els diferents elements que acabem d'explicitar es desenvolupen, com hem dit, en tres nivells de concreció progressiva:

- el primer nivell o de la proposta curricular
- el del centre o projecte curricular de centre,
- el de la programació de curs i d'àrea.

El treball de desenvolupament curricular implica la consideració de determinades orientacions didàctiques relacionades amb cada una de les àrees. Es tracta de donar al professor criteris de selecció de mètodes i d'elaboració de recursos didàctics i activitats d'avaluació. Aquestes activitats segueixen els principis psicopedagògics que són la base del marc curricular i s'especifiquen de manera diferent per a cada una de les àrees curriculars.

30

L'equip de professors d'un centre és l'encarregat de progressar en el desenvolupament de la proposta curricular, contextualitzant-la en la realitat educativa i social-cultural que li és pròpia. Aquest procés es caracteritza per la presa de decisions en grup. A diferència del que podríem pensar inicialment, no és una activitat purament tècnica sinó de naturalesa creativa, ja que es tracta de recrear la proposta curricular general tot contribuint a desenvolupar-la per a una realitat concreta. El procés de concreció de la proposta segueix amb l'elaboració personal de la programació per a un grup d'alumnes específic, i el seu desenvolupament a l'aula. El professorat utilitza en aquest procés recursos de molts tipus, des del material elaborat en el centre a aquell que rep de les editorials o de la mateixa Administració. En tot aquest procés, els continguts escolars se situen en un context, se'n fan seqüències i s'agrupen en unitats específiques de programació, amb l'objectiu de propiciar la realització d'aprenentatges significatius per part de l'alumne.

En definitiva, segons el Marc Curricular els continguts escolars:

- Són una selecció de sabers culturals que ja existeixen.
- Són objecte de reconstrucció personal per part de l'alumne.
- Es presenten organitzats en àrees curriculars característiques de cada una de les etapes educatives.
- El seu abast educatiu s'ha d'interpretar segons l'orientació de l'àrea curricular i d'acord amb els objectius generals.

- Els continguts es concreten a diferents nivells des de la Proposta General d'Educació fins al Projecte de Centre i a la Programació d'Aula.
- La tipologia de continguts és variada. Hi ha continguts escolars de fets, conceptes i principis, de procediments i d'actituds, valors i normes. La diversitat de continguts es justifica d'acord amb la varietat de capacitats humanes que cal desenvolupar per mitjà de la intervenció escolar.

2. FETS, CONCEPTES I PRINCIPIS

Teresa Mauri Majós



El marc curricular reconeix els fets, conceptes i principis com un dels tres tipus de continguts escolars que designen *un conjunt d'objectes, fets o símbols que tenen característiques comunes, per exemple mamífer, nombre natural, triangle, núvol, etc. i descriuen les relacions d'aquests conjunts entre si.*

Segons aquesta definició, entre els trets característics d'aquests tipus de contingut podem destacar:

- són coneixements d'entitats-coses materials o no, concretes o abstractes- de les quals es reconeix l'existència. Per exemple objectes (el microscopi, els fòssils, els planetes, etc.); fenòmens (la Revolució Francesa, l'evaporació, les migracions, la gravetat, etc.); símbols (els nombres, l'abecedari, les unitats de mesura, la formulació química dels elements, etc.)

35

- impliquen la identificació de característiques de les entitats i la possibilitat de fer-ne declaracions. Per exemple, grandària, color, duresa, edat, forma, pes, composició, gènere, temporalitat, situació, etc.

- són coneixements de relacions entre entitats i permeten d'explicitar-les. Aquestes relacions poden ser de molts tipus: d'equivalència (igual que), d'atribut, de causa-efecte (si-llavors), covariació (si-també), etc.

Així, els fets, conceptes, i principis són el resultat d'un procés de coneixement en el qual l'alumne ha d'estar disposat a plantejar-se i resoldre preguntes com per exemple *és?*, *què és?*, *quines són les seves característiques?*, *què fa que es comporti d'aquesta manera en determinades situacions i en d'altres no?*, *en què s'assembla a ...?*, etc.

L'escola ensenya a identificar aspectes rellevants de la realitat, a definir criteris per ordenar-la i a establir relacions. Els nens i les nenes elaboren significats a partir dels que ja estan culturalment establerts i poden compartir amb altres persones del mateix grup social.

Conèixer les coses. Identificar característiques i establir relacions

La realitat es presenta als nostres ulls de manera diversa i dispar. Els fets, els fenòmens, les experiències viscudes... poden semblar irrepetibles i difícils de relacionar entre sí. Malgrat tot, les persones estem especialment preparades per evitar de respondre a cada un dels aspectes de l'entorn com si cada cop fossin diferents dels que ja havíem viscut amb anterioritat. Normalment, tractem de comprendre el món i d'explicar la causa dels fenòmens i de les situacions en què ens trobem implicats atribuint-los significat a partir del que ja coneixem.

Un dels recursos emprats per reduir les diferències i augmentar l'eficàcia en el tractament de la realitat és el d'establir similituds o **equivalències**. Aquesta manera d'actuar no implica l'eliminació de les diferències, sinó el reconeixement de la seva existència perquè tracta d'analitzar-les adequadament. Per exemple si diem que un metre, un gram i un amperi són *unitats de mesura* assenyallem precisament tot allò que els fa comparables, però en cap cas, quan anomenem allò que els iguala, pretenem de fer desaparèixer les diferències que mantenen entre sí. La paraula *cadira* inclou totes les cadires existents, encara que siguin molt diverses: la cadira reial, la cadira que hi ha al menjador de casa, les cadires que adopten formes o són de materials diferents segons les cultures o les modes i, fins i tot, inclou aquells elements cadira que encara no s'han construït, però que poden aparèixer un dia fruit de la imaginació d'un dissenyador o d'un bon ebanista.

Les relacions entre elements de la realitat inicialment disperss, s'estableixen amb **criteris objectius o categories** que permeten dir coses de les coses. Així, podem determinar les coses pel seu color, el pes o el tamany, definir una granota per la seva característica d'amfibi, explicitar la característica de sintagma nominal d'una paraula o d'un grup de paraules en una frase o caracteritzar-les com a metàfora, enunciar una construcció matemàtica com a derivada, explicitar les relacions que mantenen certs fenòmens atmosfèrics definint-los com a clima, etc.

Quan categoritzem integrem els fets, els fenòmens, les experiències o els objectes analitzats en una **classe**. Les diferents

classes es vinculen unes a altres atenent a criteris lògics i finalment constitueixen una estructura jeràrquica que inclou tots els elements de la realitat que es considera o es pot considerar que pertanyen a les classes establertes. Es tracta d'identificar i reconèixer els elements que hi pertanyen i diferenciar-los dels que no compleixen aquesta condició. Per exemple un dels criteris que ens permet accedir al coneixement de les propietats de la matèria és el de *complexitat*. Així, podem relacionar una roca granítica i la sang si les identifiquem com a exemplars de matèria complexa o *mescles* de substàncies diferents. Les mescles es diferencien dels materials purs i, al seu torn, s'estructuren en *heterogènies i homogènies o dissolucions*. Les primeres s'identifiquen per la possibilitat de separar els seus components emprant procediments mecànics com el de filtració i les segones perquè per separar els seus components cal emprar procediments que provoquin transformacions químiques.

L'origen i el valor de la categorització

37

Les coses no tenen categories, aquestes són una *construcció* humana i cal plantejar-nos què ens porta a determinar el què dir d'alguna cosa o d'algú. És evident que en la determinació de les categories hi intervien tant els *atributs* que mostren els objectes, persones o situacions, com els elements del *context cultural* (els coneixements de què es disposa, l'organització històrica i cultural que tenen, els problemes que la societat té plantejats, elements de principi i valors, etc). Per exemple els criteris que defineixen les interrelacions dels éssers vius entre ells i amb el seu medi s'han fet complexos i diferents abastament en els darrers anys. Així, un concepte inicialment biològic com el d'ecologia ha acabat acaparant l'atenció universal i el seu ús s'ha generalitzat d'altres camps de coneixement, a l'economia, la política, la geografia, etc. El problema que provoca la reducció de recursos vitals que la humanitat té plantejat en els darrers anys, ha fet necessari ampliar el coneixement sobre el tema per tal de contribuir a resoldre les dificultats des de tots els fronts possibles. Així, les categories reflecteixen criteris culturalment rellevants, útils per comprendre el món, necessaris per fer front i resoldre els problemes socials plantejats. Els valors d'una

cultura influencien la determinació dels criteris rellevants i en definitiva orienten el desenvolupament del coneixement en un sentit o en un altre.

La identificació de fets, la utilització de conceptes i principis permet a l'alumne dirigir la pròpia activitat, ordenar i interrelacionar classes de fenòmens i d'elements entre sí. L'alumne que no actua en condicions d'immediatesa i com a reacció als elements de l'entorn és més capaç de reflexionar i manipular el que l'envolta, establint relacions, per exemple qualitats com llarg, pesat, ampli, gran, petit, nombrós, dens, etc., suposen la capacitat d'elaborar categories conceptuals que apreïin aquestes característiques, de manera independent de les condicions en què es presenten els fenòmens objecte d'anàlisi.

Els diferents sabers culturals que integren aquesta tipologia de continguts escolars poden ser considerats tant el resultat d'aquest procés de conèixer com una eina per a l'elaboració de noves categories i per a la creació de significats. Si un saber progressa prepara el camí per a l'avenç en altres aspectes o altres camps. Si un alumne aprèn determinades coses està preparat per fer front a altres aprenentatges relacionats amb el primer.

38

La tipologia fets, conceptes i principis

S'entén per fet quelcom que té lloc en un moment determinat i que es pot descriure o referir perquè s'ha arribat a produir. Els fets informen sobre algú (edat, sexe, nom), una situació o un estat. En les ciències un fet pot ser entès com un element de coneixement que té característiques de veritat i que pot ser provat. Dins de l'àmbit dels coneixements socials s'acostuma a referir-se als fets com a fenòmens o realitats susceptibles de ser analitzades científicament. Des d'aquesta perspectiva s'entén que determinar una realitat com a fet vol dir analitzar-la emprant un determinat marc teòric i/o conceptes que ens ajudin a establir el seu significat i a definir-lo. Són exemples de fets: que els éssers vius es transformen al llarg de la seva vida, l'existència d'expressions verbals amb finalitats diverses (comunicativa, estètica, etc.), que els éssers humans viuen en grups, que els

grups socials canvien, l'existència de moviment en diferents àmbits i nivells (corporal, dels cossos solars, dels àtoms, etc.), la possibilitat d'apreciar sons si es produeixen a un cert grau d'intensitat, l'intent de resoldre conflictes humans per mitjà de la guerra, la tendència generalitzada a establir intercanvis comercials emprant elements de valor com ara diners, etc.

S'entén per **concepte** un conjunt d'objectes, fets o símbols que tenen característiques comunes. Aquestes característiques es determinen elaborant criteris objectius o categories creades pels humans. En aquest sentit, un concepte es una idea o representació mental que pot ser expressada en paraules o de la qual coneixem i compartim culturalment la seva definició. Els conceptes s'expliciten a diferents graus de complexitat i abstracció i tenen tant una dimensió de coneixement personal com de coneixement social-cultural. Són exemples de conceptes: nombre, força, temperatura, velocitat, mamífer, revolució industrial, dissolució, funció matemàtica, operació matemàtica, barroc, comarca, país, nació, aliment, etc.

S'entén per **principi** l'enunciat que descriu com els canvis que es produeixen en un objecte, un fet, una situació o un símbol -o en un conjunt d'objectes, fets, situacions o símbols- es relacionen amb els canvis que es produeixen en un altre objecte, un fet, una situació o un símbol -o en un conjunt d'objectes, fets, situacions o símbols. Per exemple, principis químics que descriuen i expliquen la transformació de diferents cossos o substàncies, teoremes matemàtics, el principi d'Arquimedes que explica què fa que surin diferents objectes quan cauen a l'aigua, els principis que defineixen un determinat estil artístic o arquitectònic, les normes que determinen les relacions entre els elements del sistema mètric decimal, els principis que regeixen la producció verbal escrita i fan que es pugui entendre com un sistema, els principis que regeixen la representació gràfica a escala de l'espai considerat des del punt de vista geogràfic, els que estan a la base de la comprensió del moviment de rotació i translació del planeta terra i la vinculació amb d'altres elements del sistema solar, etc.

Els principis normalment descriuen relacions de causa-efecte (si-llavors), però poden descriure també altres relacions de covariació (si-també). Sovint s'utilitzen els termes de **regla o llei** com a sinònims de principi. En la mesura que els principis

descriuen relacions entre conceptes, constitueixen veritables **sistemes conceptuals**.

Els fets, conceptes i principis estan relacionats entre sí i arriben a implicar-se mútuament. Així, el significat d'uns determinats *fets* socials com ara l'assalt a la Bastilla i l'assalt al Palau d'Hivern del Zar de Rússia, no pot ser analitzat separatament de la *concepció* que es tingui d'estat i de societat. De la mateixa manera, aquestes anàlisis ens permeten identificar la Revolució Francesa com a revolució burgesa i diferenciar-la d'altres revolucions anomenades proletàries. La relació d'esdeveniments històrics que tenen aquestes característiques facilita l'elaboració de *principis* explicatius dels canvis socials.

L'apreciació de certes categories implica sovint l'ús d'instruments i el domini de procediments de molts tipus per exemple per apreciar la complexitat de la matèria cal poder destil·lar, filtrar, etc. Per captar les qualitats dels sistema solar ha calgut desenvolupar un fort aparell tecnològic i procediments matemàtics molt complexos. Aquesta relació s'oblida sovint a l'escola i s'acaba ensenyant fets, conceptes i principis de manera separada dels procediments emprats en la determinació dels criteris o qualitats que els defineixen i de les preguntes que hom es plantejava en el moment de la seva configuració. Cal posar l'alumne en situació d'apreciar aquestes relacions. En definitiva, cal transmetre a l'alumne que un concepte, un principi són fruit d'un procés de coneixement en el qual es troben fortament vinculats la pregunta i el procediment emprat per respondre.

40

Algunes precisions a l'entorn de la tipologia dels fets, conceptes i principis

• *Concepte i principis són uns coneixements que s'elaboren emprant camins molt diversos:*

Sovint creiem que l'elaboració de conceptes va lligada de manera unívoca a un procés de pensament inductiu. En aquest sentit, s'opina que cal posar inicialment l'alumnat en relació directa amb els objectes, els fets i/o símbols, i permetre'ls d'establir relacions d'equivalència per tal que prenguin consciència dels trets característics que defineixen un grup d'objectes, de fets i/o símbols. Per exemple, cal analitzar sintàcticament

enunciats verbals molt diversos fins que un alumne pugui arribar al concepte de sintagma nominal i reconèixer-lo en qualsevol construcció verbal, cal observar i manipular molts tipus d'elements agrupats de maneres diverses fins que l'alumne pugui aïllar la qualitat de nombre natural i utilitzar-la de manera generalitzada.

Un concepte no s'elabora únicament quan establim **equivalències** a partir de l'experiència directa amb els objectes, fets o fenòmens -reconèixer aspectes iguals entre objectes o situacions diferents- ja que no sempre és possible observar i manipular els elements dels quals s'extreuen les qualitats (per exemple figures de la mitologia, molts fenòmens de la història) ni és sempre possible observar i manipular molts elements d'una mateixa classe (per exemple un cíclop, el Renaixement, la Glaciació, etc.). Els conceptes són el resultat d'encetar processos de pensament i acció molt diversos que no es poden reduir al purament inductiu i/o experimental directe.

Encara que fos possible l'observació d'exemplars diversos d'un mateix concepte, no sempre és possible apreciar de manera directa els criteris que són a la base de la definició d'un concepte. Conceptes tals com magnetisme, aliment, transport, clima, etc. no deriven directament dels objectes, els fets i les situacions que observem. Cal plantejar-nos preguntes adients, fer referència a altres conceptes ja existents, emprar tècniques i recursos a vegades més complexos que l'observació i seguir processos de pensament més complexos que la inducció.

Els camins pels quals l'alumnat elabora conceptes són molt diversos. Un concepte s'inicia tant perquè els alumnes han observat personalment un fet, han contemplat un dibuix que il·lustra una situació o un objecte o han sentit el que altres han dit d'una cosa, han llegit un llibre, han escoltat un conte o han compartit una idea en tractar de resoldre un problema, explicar les causes d'un fet o explicar una experiència. Aquestes situacions inicials de partida sovint permeten l'alumne establir conjectures sobre què són les coses i quines són les seves qualitats que, si són correctes, es confirmaran a la llarga.

En definitiva, accedim al concepte si tenim experiències, idees inicials i coneixements previs que ens permetin de fer preguntes sobre el que ens arriba per camins diversos (una

conversa, una experiència personal en situació compartida amb altres, una situació d'observació, etc.), si tenim procediments molt diversos, estratègies d'aprenentatge i de control del propi procés de pensament deductiu i/o inductiu, procediments i tècniques que recolzin la recerca i el manteniment de la relació interacció social en què es produeix.

L'elaboració de conceptes en el marc escolar implica reconstruir els criteris que són a la base de la seva definició en una cultura concreta. Correspon al professor mediar en la reconstrucció de conceptes que fa l'alumnat, de manera que aquest posi especialment l'atenció en allò que es considera rellevant, tant si és directament observable com no i sostenir l'activitat de l'alumnat mentre duri el procés.

En l'elaboració de coneixement conceptual hi intervenen tant procediments com conceptes, ja que cap concepte existeix separat dels altres, sinó que forma part d'una estructura de relacions i jeràrquica complexa que sovint ha estat fruit d'un llarg procés d'elaboració, en el qual s'han emprat procediments i tècniques. L'avenç en la concreció de certs conceptes -metre, amperi, nombre natural, clima mediterrani, animal mamífer, edat mitjana, art, etc.- sovint es troba lligat al desenvolupament de tècniques i mètodes molt diversos, tant de pensament com d'acció.

Categoritzar és, en definitiva, una construcció i el concepte és el resultat d'un procés d'elaboració d'idees. En l'establiment de criteris de categorització -idees generadores de **classes de fets, fenòmens, experiències, etc.**- tan important és tenir coneixements previs com tècniques i mètodes i la possibilitat d'expressar les idees utilitzant símbols culturals (nombres, gràfics, lletres etc.). El domini del llenguatge és especialment important en aquest cas.

• *El llenguatge té un paper important en la constitució de fets, conceptes i principis.*

Els coneixements de què disposen les persones, les categories i possibilitats d'expressió del propi llenguatge, ajuden les persones a identificar, definir, classificar, descriure i comparar els elements de l'entorn i de la pròpia experiència. Les persones

aprenen a pensar i a adquirir de manera selectiva nous significats en funció d'elements classificatoris, disponibles en la llengua que domina. La llengua té un gran paper en aquest procés, el llenguatge estableix la direcció que permet l'elaboració de conceptes i principis i la identificació de fets. Amb l'ajut del llenguatge es generalitza i codifica impressions, nombra, designa, refereix determinats aspectes, i, en definitiva, assimila la cultura establir-la i contribueix a augmentar-la, sempre que faci aportacions en el sentit que acabem d'assenyalar.

• *Un concepte no s'elabora d'una vegada per totes i per sempre.*

Els conceptes es presenten a diferents nivells de l'escolaritat en diferents graus de significat i abstracció. Encara que utilitzem les mateixes paraules i expressions per anomenar les coses, hi ha diferències importants en l'apreciació que hom pot fer del concepte. Això és, fonamentalment, a causa del nivell de desenvolupament conceptual de l'alumne i dels coneixements previs que es poden relacionar de manera no arbitrària amb el que aprèn.

43

Al llarg de l'escolaritat l'alumne pot emprar el concepte en un nivell més o menys elevat d'abstracció -al'hora de representar un concepte es pot necessitar o no recolzar-se en un exemplar concret d'aquest- i establir una xarxa de relacions entre conceptes més o menys àmplia. L'un i altre aspecte es recolzen a l'hora d'atribuir uns significat més profund a les idees, experiències i fenòmens de la realitat.

L'elaboració de conceptes és una activitat que l'alumnat porta a terme de manera més o menys formal des de les primeres edats, tant si l'escola intervé en aquest procés com si no. És en aquest sentit que cal contemplar-la com un àmbit d'intervenció educativa irrenunciable des dels primers nivells de l'Educació Infantil, malgrat les limitacions de raonament lògic dels alumnes i l'escàs ventall de coneixements adquirits en aquestes edats. És funció de l'escola orientar l'elaboració espontània de conceptes amb les finalitats educatives que els són pròpies i assegurar, des del principi, la qualitat dels aprenentatges conceptuals ja que són bàsics per a l'elaboració d'altres que s'aniran produint en el futur. Per exemple, a l'àrea

curricular de l'Educació Infantil "La descoberta d'un mateix", trobem un concepte clau que cal ensenyar: el propi cos; es tracta que l'alumne se l'imagini com una unitat delimitada i organitzada i que l'entengui com una eina privilegiada de relació i de coneixement. Per descomptat, l'alumne en aquest període s'aproxima globalment al concepte i l'haurà d'anar aprofundint en etapes escolars posteriors.

Els nois i les noies d'una classe de quart de Primària poden organitzar-se en grups per estudiar les característiques (per exemple, aparença externa, reproducció, alimentació, constitució òssia, etc.) de diferents animals prototípics com ara la girafa, el cuc de seda, la granota, la tortuga, el goril·la. A la fi del treball poden comparar-los entre sí, analitzar-ne les semblances i les diferències i ordenar-los seguint els criteris generals que han utilitzat en la determinació de les característiques. El grup que estudia la girafa pot acabar per definir-la com a animal, vertebrat, mamífer, herbívor, ungulat. Aquests conceptes s'empren en relació a la girafa com a exemplar, però pot ser ben bé que als alumnes els costi d'ampliar-los a d'altres animals de costums, maneres de vida i aparença externa igual o diferenciada d'aquest primer. En definitiva, el grau d'abstracció en què s'empren els criteris valligat a exemplars concrets (la girafa, la mosca, etc.) que il·lustren les qualitats i caldrà reconstruir-ne la idea (mamífer herbívor, insecte) en cada cas mentre aquesta no pugui relacionar-se directament amb altres idees o principis sense necessitat de recolzar-se en il·lustracions específiques o exemples. Per altra banda, el coneixement que tinguin dels animals i les experiències viscudes farà més fàcil l'atribució de significat als diferents conceptes i possibilitarà que es relacionin uns amb altres amb més profunditat.

ELS FETS, CONCEPTES I PRINCIPIS EN EL CURRÍCULUM



●

El currículum és una proposta educativa i, en aquest sentit, cal no perdre de vista que els **fets, conceptes i principis** seleccionats per ser ensenyats no poden deduir-se unilateralment d'una o alguna de les disciplines científiques que conformen una àrea curricular (per exemple en l'àrea de Ciències Socials no poden deduir-se directament de la Antropologia, Geografia, Història, Art, etc.) sinó que cal seleccionar-los tenint en compte també altres fonts (sociològica, psicològica i pedagògica) i, en definitiva, els objectius generals concretats en la proposta curricular d'una determinada etapa educativa. És a dir, la selecció d'aquests continguts s'emmarca en criteris educatius i no només disciplinars o científics.

45

La introducció a les diferents àrees té la finalitat d'ajudar l'equip de professors d'un centre a determinar la dimensió educativa dels diferents continguts de l'àrea en l'etapa. És funció de l'equip de docents analitzar els diferents criteris emprats en la selecció dels **fets, conceptes i principis** de les àrees i estudiar-ne la seva dimensió educativa relacionat-los amb els altres tipus de continguts.

En l'elaboració dels currículums tradicionals sovint s'han utilitzat les disciplines científiques com les úniques fonts d'informació rellevants per a la confecció de les diferents propostes i s'ha privilegiat la selecció de fets, conceptes i principis d'entre tots els elements que constitueixen els sabers establerts. En aquest cas, les disciplines més valorades eren aquelles que presentaven una estructura interna més estable, formal u organitzada de manera lògica. Per exemple, les matemàtiques i el llatí. La preferència que es manifestava es basava en la idea, fermament establerta, que les disciplines que millor podien contribuir a desenvolupar el pensament lògic de l'alumne eren les que feien una proposta d'aprenentatge de continguts d'aquesta mateixa naturalesa. Així, matèries com

les que acabem d'esmentar eren considerades molt valuoses pels ensenyants i es preferien a d'altres disciplines artístiques, humanes i socials.

Hem de dir, però, que es troben implicades en aquesta manera de procedir dues postures bàsiques:

a) Valorar la contribució possible de les disciplines al desenvolupament des d'una òptica reductivista que implica exaltar el paper de la lògica entesa com a qualitat general del pensament. Així, hom creia que el raonament lògic, un cop desenvolupat, podia aplicar-se indiscriminadament a la comprensió d'idees d'altres camps i a la solució de problemes molt diversos (la música, l'escriptura, la lectura, la vida natural, etc.)

b) No fer gaire esment a les relacions que mantenen els fets, conceptes i principis d'un camp específic de coneixement amb els mètodes i tècniques del mateix camp disciplinar. És a dir, quan ens preguntem, en un àmbit de coneixement específic, sobre diferents aspectes, per exemple com es reproduïxen determinades espècies, com produir una sensació estètica determinada, etc, la pregunta no sorgeix a l'atzar i el mètode que emprem per contestar-la no el triem separatament de la concepció que tenim del problema i de la naturalesa de l'interrogant que es formula i, a la inversa, els fets, conceptes i principis d'un camp del saber són una construcció elaborada mitjançant la utilització d'estratègies, mètodes i tècniques d'aprenentatge, pensament i acció. Així, la lògica no pot ser emprada amb eficàcia sense sabers específics, ni tots els àmbits de coneixement permeten la utilització dels mateixos recursos o procediments.

Els principis psicopedagògics base del marc curricular expliciten que una proposta d'educació ha de permetre el desenvolupament de capacitats diferents i no únicament d'aquelles relacionades amb la lògica o que poden identificar-se més directament amb la capacitat cognitiva, per exemple capacitats de relació amb altres, d'integració social, motores, etc. i, en aquest sentit, guia la selecció dels continguts tenint en compte l'existència de sabers i activitats socials de molts tipus.

En l'elaboració de conceptes que es porti a terme a l'escola cal facilitar a l'alumnat l'experiència necessària per identificar

de qualitats molt diverses dels objectes, fets i símbols. Per exemple, una persona no pot ser coneguda únicament per les seves característiques biològiques que permeten de relacionar-la amb altres éssers vius i, al mateix temps, diferenciar-la d'aquests. Una persona és qui ens permet experimentar determinats afectes i sensacions, ens permet o no sentir-nos reconeguts, feliços i valuosos. Una lectura no és únicament un model d'estil literari, sinó quelcom que pot introduir-nos en un món desconegut, diferent del nostre, permet gaudir, disfrutar i participar en altres realitats que no són les que ens toca viure quotidianament.

El fet que les qualitats de l'entorn i les nostres siguin múltiples, significa que les formes de coneixement d'aquestes qualitats i del saber són també múltiples en potència i la capacitat d'experimentar la multiplicitat de les qualitats de l'entorn, des de perspectives molt diferents és un dels objectius que, en la meua opinió, hauríem de proposar-nos d'acomplir en les propostes curriculars i en el seu desenvolupament.

Les fonts d'informació del currículum ja no es redueixen a les disciplines científiques més formals, sinó que s'amplien a altres menys acadèmiques tradicionalment; però no només això, sinó que s'utilitzen altres tipus d'informacions com la psicològica, la pedagògica i la sociològica que permeten de concretar amb els criteris adequats quines són les capacitats a desenvolupar i la relació que mantenen amb els sabers culturals establerts i amb les necessitats i característiques de la vida quotidiana. Així, preguntes com: què cal desenvolupar? com podem fer-ho a l'escola? quins àmbits de saber i experiència és necessari desenvolupar en l'alumnat? com presentar-los segons les diferents edats? poden ser contestades més adequadament si es tenen en compte de manera convenientment relacionada les diferents fonts d'informació del currículum i no únicament les més disciplinars i científiques des d'un punt de vista racionalista.

Els continguts o sabers seleccionats per ser ensenyats, la seva orientació i organització en àrees curriculars en diferents etapes de l'escolaritat, s'han decidit d'acord amb les característiques educatives de la proposta curricular que els objectius educatius determinen. Els fets, conceptes i principis segueixen aquest mateix criteri. És a dir:

1. Són, d'entre tots els que disposa una cultura, els que es consideren més importants per contribuir al desenvolupament de les capacitats. En aquest sentit, hom no pot llegir o interpretar els fets, conceptes o principis segons el criteri de la seva pertinença a una determinada disciplina científica, sinó des de les pistes que donen també les altres fonts d'informació (són els autènticament rellevants, els que cal que assegurin que l'alumnat aprengui desenvolupant les capacitats desitjades, són els que s'adeqüen al seu nivell de desenvolupament, és presenten de manera relacionada amb aprenentatges que s'han realitzat amb anterioritat...).

Els objectius generals de l'etapa defineixen el criteri que cal seguir per valorar-los i interpretar-los.

2. Les característiques educatives que prenen les àrees curriculars concreten l'orientació dels continguts que vindrà marcada pels objectius generals de l'àrea.

Per exemple fets, conceptes i principis de l'àrea de Llengua de Primària com:

«factors de les diferents situacions comunicatives -emissor, receptor i funcionalitat de la comunicació» s'han d'interpretar d'acord amb els objectius generals de l'àrea:

1. *Tenir competència comunicativa plena en el llenguatge oral com a mitjà de realització personal i social, com a base de la fixació del pensament i com a punt de referència per a l'adquisició i enriquiment del llenguatge escrit.*
2. *Comprendre i expressar-se amb adequació al mitjà oral o escrit, al tipus de missatge i a les necessitats escolars i socials de l'edat*

i els objectius generals de l'Etapa:

7. *Utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana.*
8. *Conèixer la llengua castellana a nivell Oral i Escrit.*
14. *Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives.*

La lectura que s'ha de fer dels fets, conceptes i principis de cada àrea, no pot ser entesa com la d'aquell que consulta els elements d'una col·lecció completa de cromos per comparar-la amb els que té i identificar-ne els que falten. Cap mestre pot procedir només amb l'actitud d'identificar aquells continguts de la nova proposta curricular que no té en compte a l'hora de

programar l'ensenyament dels seus alumnes, i treure del seu repertori els que no hi apareixen. La reforma implica un canvi de perspectiva educativa i no únicament un canvi de forma, o bé d'un o algun dels elements. Els continguts de les àrees s'han d'analitzar des de la perspectiva que donen els objectius educatius i no com a elements aïllats fora del conjunt de la proposta curricular de la qual formen part.

3. La realitat és complexa i el que hom pretén comprendre i explicar no pot ser entès sense recórrer a diferents tipus de coneixements relacionats entre sí. És per això que, malgrat que es presentin en el currículum els continguts en tres llistes, i separadament els fets, conceptes i principis dels procediments i de les actituds, valors i normes, cal fer-ne una lectura relacionada. Aquesta s'ha d'abordar des de la perspectiva de conèixer:

- quins dels continguts del primer tipus estan relacionats amb els d'un altre tipus i les múltiples connexions entre ells. Cal que s'entengui que l'aprenentatge de certs mètodes pot relacionar-se amb l'aprenentatge de certs fets i principis i al revés.

- quines dimensions d'un camp determinat del saber o àrea curricular cal ensenyar prioritàriament en una determinada etapa. Per exemple en l'àrea Plàstica de l'etapa Primària ens podriem plantejar ensenyar els continguts següents relacionats amb el color: *el concepte de color, els principis que regeixen el seu ús en l'art contemporani, les tècniques, mètodes i materials relacionats amb l'ús expressiu del color, les actituds i principis de valor que són presents en l'àrea artística en aquest tema, etc.* Malgrat tot, sovint decidim centrar-nos molt més en algun tipus de contingut i no tant en d'altres, per exemple centrar-nos més en l'ús del color amb finalitats estètiques i expressives que en el concepte o els principis que regeixen aquesta pràctica en la plàstica contemporània. És important que professorat analitzi les decisions preses en l'elaboració de la proposta curricular en aquest sentit i pugui consolidar l'enfocament educatiu per mitjà d'una selecció i elaboració adequada de les activitats didàctiques.

El fet de reconèixer que el saber és complex i que per consolidar un coneixement l'alumne necessita dominar diferents tipus de contingut, implica acceptar que en l'aprenentatge i l'ensenyament de continguts conceptuals hi ha implicats continguts de procediments i actituds. Una activitat didàctica

dirigida a treballar, fonamentalment, un d'aquests tipus de continguts s'ha de planificar tenint en compte el domini que l'alumne té dels continguts d'altres tipus.

Les àrees curriculars de l'etapa Primària, a diferència de les àrees d'altres etapes educatives com ara la Secundària, presenten primer els continguts procedimentals que els fets, conceptes i principis o les actituds, valors i normes. Aquesta manera de procedir és perquè des de la proposta curricular prescriptiva s'ha volgut marcar quin és el tipus de saber sobre el que gira l'ensenyament dels altres que no han estat seleccionats en aquest sentit. Així, els procediments són l'eix vertebrador de l'ensenyament dels fets, conceptes i principis i d'actituds. El plantejament no implica, però, acceptar que en aquesta etapa l'aprenentatge de fets, conceptes i principis només és possible si manipulem directament els objectes o emprem un procés inductiu de raonament, ni tampoc implica acceptar que els conceptes s'aprenen a remolc o després dels procediments. Tal com ja hem fet constar, cal que l'alumnat domini fets, conceptes i principis per abordar l'aprenentatge de procediments i hi ha molts més camins que els purament inductius per aprendre conceptes, relacionar-los i utilitzar-los.

50

La formació de conceptes

Un concepte és, com ja hem dit abans, el resultat d'un procés d'elaboració de coneixements. Les competències que l'alumne desplega mentre aquest es du a terme canvien al llarg de tota l'escolaritat.

Inicialment el nen i la nena han anat formant conceptes per la participació en experiències diverses en les quals ningú no s'atribueix la responsabilitat d'ensenyar. L'alumne pot dedicar-se a explorar acuradament un dispositiu, a observar atentament la il·lustració d'un conte, a escoltar com algú respon a una pregunta sobre un tema específic, a parlar atenció a un programa de televisió, etc. Tot això l'ajudarà a elaborar idees inicials o teories útils per interpretar la realitat i parlar-ne. Els conceptes inicials són difícils de modificar sense que algú, més qualificat culturalment, intervingui decididament per ajudar-lo a avançar. Els més petits, i sovint també els grans, mostren una tendència a ignorar les dades que contradiuen el que pensen i, fins i tot, en

cas que intentin establir alguna relació, poden arribar a perdre el fil del raonament o a encallar-se en consideracions marginals.

En l'etapa de l'Educació Infantil, la construcció inicial de conceptes es porta a terme per la participació de l'alumne en activitats prototípiques, ritualitzades i convencionals, com ara la de l'arribada a l'escola, vestir-se i desvestir-se, menjar, canviar-se els bolquers i/o anar periòdicament al lavabo per tal d'aprendre a controlar els esfínters, jugar al pati, etc.

Si ens fixem concretament en l'activitat de menjar, veurem que inclou objectes característics (la taula, la cadira, la cullera, el tovalló, etc.), gent exercint rols diversos (el que menja, el que serveix el menjar, etc.), condicions desencadenants (tenir gana), resultats (sentir-se bé en haver satisfet la gana). Es una activitat que té una ordenació d'accions bastant ritualitzada o invariable, ja que si una no ha començat és força difícil que les altres accions s'arribin a dur a terme. Per exemple, en l'activitat de menjar esmentada, l'alumne comença per plegar de fer el que està fent, va a buscar el pitet a la bossa, es posa en fila per anar a rentar-se les mans, es trasllada al menjador o seu a la taula que està preparada, espera que li serveixin el primer plat, comença a menjar utilitzant els estris que hi ha damunt de la taula, etc.; les accions posteriors no es poden dur a terme si les primeres no s'han arribat a produir.

51

Les activitats esmentades són rellevants per a la formació de conceptes perquè permeten l'alumne representar-se els elements principals que intervenen en una situació determinada i diferenciar-los dels accessoris, identificar els elements (persones, objectes, etc.) relacionats entre si, copsar determinades relacions espacials, causals i temporals característiques d'una situació. Per exemple, el plat està al meu davant, agafo la cullera amb la mà i la porto a la boca, empro totes dues mans i dos estris per tallar la carn i me'n surto força bé si ho faig coordinadament. Quan acabo el primer plat puc passar al segon, etc.

Les rutines diàries són útils perquè faciliten al professorat i a l'alumnat de l'Educació Infantil una sèrie d'experiències compartides de les que poden parlar utilitzant conceptes o referències que s'han emprat inicialment en la situació. En aquest sentit, podem diferenciar dos tipus de conceptes o categories: les que serveixen per anomenar els elements concrets

i característics d'aquesta: plat, vas, tovalló, macarrons, etc. i altres de més abstractes i més difícils de relacionar directament amb elements específics, per exemple, postre, coberts, davant, esquerra, menú, etc. L'alumne d'Educació Infantil aprèn categories bàsiques i les utilitza per relacionar entre si coses que tenen una identitat perceptiva semblant, per exemple, gots amb els gots, però no té un accés fàcil a la utilització de conceptes o categories més abstractes, per exemple, mobles, coberts, punts d'orientació de l'espai, etc. La interacció entre el llenguatge i la representació no lingüística d'activitats rutinàries permetrà, a la llarga, determinar categories supraordenades, basades en qualitats menys directament experimentables. Això és possible, en part, perquè aquestes es troben exemplificades en la situació de menjar, concretament podem reconèixer-les en elements que comparteixen funcions intercanviables. Per exemple, pel que fa a la categoria supraordenada «cobert», tenim elements com la cullera, el ganivet, la forquilla, etc., la funció dels quals és ajudar a portar el menjar a la boca en condicions de poder-lo engolir i digerir fàcilment. El nen que ha viscut aquesta experiència podrà anar relacionant la categoria amb l'ús que en fa l'adult en altres situacions. Per exemple, quan mengem a casa, en un restaurant, etc. la denominació que fem de les coses i dels fets que tenen lloc en una situació determinada permetrà extreure el concepte del context concret en què va aparèixer per primera vegada i utilitzar-lo per identificar altres exemplars de la categoria en múltiples i variades situacions i acabar per inferir-ne de nous encara que mai no s'hagin contemplat amb anterioritat. Per exemple, en el cas dels coberts, una pala de peix, una cullereta de cafè, etc.; en el cas de les parts del cos, la meva dreta, la meva esquerra, a la meva dreta, a la meva esquerra, davant, etc.

Els conceptes que els alumnes elaboren entre els dos i els set anys s'anomenen conceptes primaris, els utilitzen amb sentit i comprenen algunes de les relacions que es donen entre ells. Els conceptes secundaris s'elaboren més endavant i tenen, com hem fet notar, un grau més elevat d'abstracció. Així, si bé en l'etapa Infantil no podem parlar de veritables conceptes, l'actuació intencionada del professor facilitarà l'avenç de l'alumne en la construcció de categories bàsiques i altres de més abstractes que hom podrà utilitzar progressivament de manera més descontextualitzada i abstracta.

En pàgines anteriors, ens hem referit a uns alumnes de quart que estaven estudiant el concepte «animal» com a categoria supraordenada partint de l'anàlisi de les característiques de determinats animals prototípics -és a dir, de les característiques d'animals força representatius de la classe i fàcilment diferenciables d'altres animals que no hi pertanyen. En aquest cas, és extremadament útil per a l'alumne d'entre 7 i 11 anys la reflexió sobre exemplars concrets de la classe «animal» com la mosca, la serp, la granota, el colom, la sardina, la girafa, el lleó, el goril·la, etc. però ara aquests exemplars tenen una funció diferent de la que tenien en edats més inicials. És a dir, no són tant exemples diferents de la classe «animal», sinó exemples il·lustratius d'algun tret rellevant i característic de la classe. Els animals són vertebrats i invertebrats; insectes, rèptils, amfibis, peixos i/o mamífers; d'entre els mamífers hi ha herbívors, carnívors i/o omnívors. Així, en aquest cas, la girafa és un exemplar d'animal vertebrat, mamífer, herbívor, és a dir, un exemplar de la diversitat de formes d'alimentació que practiquen els diferents animals. En aquest nivell, per tal d'aprofundir en la comprensió dels trets bàsics de la classe «animal» no n'hi ha prou amb treballar només amb un exemplar ja que aquest il·lustra només la característica concreta -herbívor- i no tant la classe global dels animals. El noi i la noia avancen en la comprensió del concepte o categoria supraordenada «animal» ajudant-se d'exemplars que il·lustren algun dels trets rellevants de la classe i vinculant aquest directament a la idea que inicialment té d'animal. Si, com és d'esperar, l'alumne relaciona la seva feina sobre aquest animal característic amb la dels altres companys de la classe és possible que acabi aconseguint una representació prou complexa, diversificada i relacional dels trets implicats en la categoria «animal».

Posseir un concepte implica establir una doble relació de manera simultània: per un banda, amb una entitat i, per l'altra, amb una idea o concepte. Així, posseir conceptes com nord, temperatura, animal, vol dir identificar, per una banda, entitats representatives d'aquests, tals com les habitacions de la casa que miren al nord, les variacions de la calor de la cambra del menjador quan hi col·loquem una estufa, el gos que cuida la nostra llar, i relacionar-les amb una idea o concepte general punt cardinal, unitat de mesura, ser viu. L'alumnat conscient d'aquest doble lligam que caracteriza l'elaboració de conceptes

no podrà utilitzar les paraules que defineixen els conceptes en relació únicament als elements concrets de referència, sinó en relació a una jerarquia de conceptes. Així, estaran preparats per expressar relacions d'equivalència lògica, no equivalència, implicació etc., com per exemple «tots els nords són un punt cardinal». «totes les temperatures són indicació de variacions del grau de calor en diferents moments i les mesurem amb el termòmetre». L'elaboració de conceptes i principis implica consciència i control voluntari de les relacions que s'estableixen i dels criteris que s'utilitzen.

Si el professorat, durant els anys de l'etapa educativa Primària, basa les explicacions al grup classe en la utilització d'enunciats verbals abstractes pot dificultar la comprensió dels alumnes, ja que les possibilitats de conceptualització a partir de proposicions d'aquest tipus es troben molt allunyades de les que els nois i les noies posseeixen realment i no faciliten ni la representació d'exemples dels atributs del concepte ni d'exemplars de la classe d'elements del concepte. Malgrat tot, cal no confondre la forma que poden adoptar aquestes representacions (verbal, icònica o tangible) amb el seu grau d'abstracció. El professorat pot utilitzar qualsevol d'aquestes formes de representació, si té en compte de presentar-les de manera que compleixin un paper de vincle, de relació entre la realitat i l'estructura de les idees dels alumnes.

L'infant sovint no és conscient de la naturalesa abstracta, formal i generalitzada dels conceptes malgrat que els utilitzi. El conceptes quotidians que l'alumne posseeix mostren, per contrast amb conceptes de caire més científic, un baix grau de formalització i incapacitat per explicar-ne la pròpia concepció i origen. Mentre els primers, els quotidians, s'adquireixen per la participació en situacions habituals i familiars a l'alumne, els segons, els més científics, s'adquireixen emparats en una definició verbal inicial i dins d'un sistema complex i organitzat de relacions formals conceptuals i s'apliquen a la interpretació de casos concrets en múltiples i diverses situacions.

L'escola ha d'assegurar que els conceptes que inicialment ha establert l'alumne contemplen tots els requisits fonamentals que li permeten de fer-lo progressar en la interpretació del món de manera més culta (profunda, complexa i relacionada). Cal que l'escola ensenyi a completar-los i a prendre consciència de

les relacions que mantenen amb altres conceptes i cal que ajudi l'alumnat a emprar-los sempre que calgui per atribuir significat a la realitat en la realització de nous aprenentatges.

El domini formal del concepte s'expressa elaborant proposicions verbals que tradueixen un domini abstracte dels atributs de criteri i de les relacions que mantenen entre ells. Sovint aquestes proposicions tenen la fortuna d'una definició o un enunciat de norma o llei.

L'ensenyament i l'aprenentatge de fets, conceptes i principis

L'ensenyament dels fets, conceptes i principis s'inicia amb la planificació que hom fa d'aquest, tant en l'àmbit de projecte educatiu de centre, com en el de programació. Aquests plans inicials impliquen una intervenció educativa intencional, dirigida a la consecució dels objectius generals o de desenvolupament de les capacitats.

El claustre de professors, un cop estudiada la proposta de la Generalitat n'ha de treure conseqüències que facilitin l'elaboració de la pròpia proposta d'educació. En aquest sentit, és important d'analitzar:

- L'enfocament que ha de tenir en el propi centre escolar una àrea en l'etapa educativa corresponent. Per això, caldrà analitzar amb cura la proposta de la Generalitat i contrastar-la amb allò que s'acostuma a fer en aquell centre per part dels diferents professors i, si és possible, arribar a alguns acords de principi sobre el sentit educatiu que en el centre es donarà a les Matemàtiques, la Descoberta d'un mateix, les Ciències Socials, etc.

- Elaborar criteris de distribució dels diferents tipus de continguts entre els diferents cicles de l'etapa. Això caldrà fer-ho per a cada una de les àrees i tenint en compte les relacions que aquestes mantenen entre sí.

- Estudiar les principals connexions que mantenen entre si **els fets, conceptes, principis** d'una àrea en una etapa i analitzar-los, tenint en compte els objectius educatius de l'etapa, per tal de omplir buits, corregir certes distribucions poc compensades,

analitzar les relacions amb altres tipus de continguts i amb altres àrees.

Un cop analitzats tots aquests aspectes, sovint és possible determinar alguns nuclis temàtics d'interès en cada cicle i/o nivell, per exemple l'aigua a tercer nivell, les escombraries a quart, etc. Aquests nuclis temàtics han de facilitar, si s'escau, el fet d'enfocar l'àrea de manera globalitzadora.

La programació ha de fer-se tenint en compte el que l'alumne aporta a la situació d'ensenyament i d'acord amb els continguts culturals seleccionats per ensenyar. Pel que fa a l'alumne cal tenir en compte:

- El nivell de desenvolupament que manifesta quan ordena la realitat utilitzant o no criteris objectius i la comprensió que mostra de les transformacions dels elements i fenòmens de la realitat quan ha d'establir relacions de causa-efecte, covariació i/o combinatòria.

- Els coneixements previs que tenen els alumnes sobre conceptes i/o principis que els volem ensenyar.

- Els objectius que es vol aconseguir. És a dir, on volem portar l'alumne (els objectius) i com pensem que és millor actuar per fer-lo progressar. El contingut de fets, conceptes i principis que s'ensenyen al llarg de l'escolaritat no els construeix l'alumne de cop, sinó que els elabora de manera progressiva, els relaciona amb altres conceptes i aprofundeix la representació que en tenim al llarg de tota l'escolaritat. L'educació escolar ha d'assegurar que s'ensenyen els més bàsics i importants per comprendre'n d'altres i que s'estableix un ordre o seqüència d'ensenyament adequada, pensada amb la finalitat que l'alumne progressi sense trencaments.

El llenguatge és l'element clau en la representació de fets, conceptes i principis, ja que permet la comunicació entre les persones que tenen graus de preparació conceptual molt diferenciats, per exemple professorat-alumnat, pares-fills; ajuda la seva explicació verbalitzada, possibilita la comparació de les idees i anima a ajustar la seva definició, per tal que correspongui amb allò que es coneix i es desitja comunicar. En efecte, una mestra que explica Matemàtiques o Ciències Socials veu la necessitat d'establir amb els seus alumnes un llenguatge mínim

que els permeti referir-se amb certa precisió als fets i fenòmens que s'estudien, però ha de ser conscient, al mateix temps, que pel fet que els alumnes utilitzin els mateixos mots per referir-se a les coses, no comparteixen necessàriament la mateixa representació conceptual d'allò que anomenen de manera semblant a com ho fa la professora. Els coneixements científics són també font de contrast d'idees i s'estableixen els elements necessaris per fer-los avançar.

Les idees prèvies o coneixements dels alumnes interessen al professorat tant per captar els criteris que formen part de l'elaboració de la classe conceptual, com per les relacions establertes entre criteris i el grau de profunditat que tenen.

L'escola s'ha preocupat sovint per ajudar l'alumne a definir, identificar i classificar fets, objectes, experiències i idees. Els conceptes i teories que les diferents disciplines han elaborat són útils a la gent per interpretar el món, però malgrat aquesta aparença d'igualtat entre els conceptes científics i els que utilitzen les persones, seria un error tant el confondre els científics amb els espontanis o naturals com el creure que ambdós tipus de sabers no tenen cap mena de relació. És important que el professorat conegui quins són els coneixements previs que els nois i les noies tenen sobre la nova informació que se'ls ha de donar i que els tingui molt en compte per programar i triar els ajuts corresponents a cada alumne en la realització d'aprenentatges significatius.

Les idees prèvies o inicials són, com hem dit, resistents al canvi i cal donar a l'alumne la possibilitat de contrastar el que pensa amb explicacions més potents i científiques dels fets. Això vol dir ajudar-lo a explicitar el que pensa i a verbalitzar-ho, a establir lligams entre les idees que té, ajudar-lo a ser conscient d'algunes incoherències i donar-li la possibilitat de relacionar el que creu amb la resolució de problemes que té plantejats i amb teories científiques més potencialment explicatives que les seves.

Cal que l'alumne s'adoni de quins problemes tenen solució aplicant els propis plantejaments i quins aspectes queden sense resposta. L'escola ha de planificar situacions que permetin l'alumnat de confrontar les pròpies idees amb les teories científiques actuals i ajudar-lo a veure que serveixen per inter-

pretar la realitat i solucionar problemes plantejats. El canvi de les idees no és un canvi sobtat sinó progressiu i gradual, i es produeix en situació de confrontació amb altres idees i sempre que l'alumne tingui possibilitat d'utilitzar els nous plantejaments amb el convenciment que aporten solucions més adequades i més completes als problemes plantejats.

Les concepcions espontànies són sovint compartides per alumnes de diferents edats i fins i tot per adults. En molts casos recorden concepcions que defensaven determinats científics en altres moments de la història de la ciència i del pensament en general. Aquesta dada hauria de fer pensar el professorat en la possibilitat d'utilitzar per a ensenyament aquests coneixements i crear recursos didàctics que els tinguin en compte. És a dir, els problemes als quals s'han enfrontat els científics i els experts en l'elaboració del coneixement, i el fet de poder conèixer i analitzar com els soluciona, pot inspirar el professorat en l'elaboració d'activitats didàctiques que aconseguixin fer avançar el pensament dels infants de manera constructiva.

58

Des de la nostra perspectiva, per tal d'ensenyar fets, conceptes i principis cal tenir en compte els elements següents:

1. Els conceptes són una construcció personal que necessita coneixements culturals prèviament elaborats. Aquest procés es fonamenta en el llenguatge i la simbolització.

2. Cal crear activitats que facilitin als alumnes la construcció de significats i fer evolucionar les concepcions espontànies cap a concepcions científiques, amb més consens cultural, elaborades a nivells de major profunditat de les relacions amb altres conceptes i que composin una estructura més formal.

3. Cal donar als alumnes la possibilitat d'analitzar, comparar i interpretar el significat que un concepte té en diferents contextos i situacions. Establir relacions i concretar certs criteris que permetin d'establir-ne la definició.

4. La verbalització dels conceptes en situacions d'activitat compartida amb altres i en la resolució de problemes de manera cooperativa permet als alumnes:

- la negociació de significats en situacions d'activitat compartida,
- la confrontació d'idees, que permet fer aclariments i

utilitzar-los funcionalment i estudiar-ne la utilitat en diferents contextos.

- la formulació d'hipòtesis sobre quins són els criteris o elements que defineixen les qualitats fonamentals d'un concepte i comprovar si la deducció és o no encertada. Processos tals com el de *diferenciació progressiva* d'un concepte amb altres i *reconciliació integradora* (Ausubel, 1976) de conceptes d'un nivell d'abstracció semblant en un d'ordre formal superior, afavoreixen l'elaboració de la xarxa de relacions entre conceptes i l'aprofondiment del coneixement.

5. El professorat ha d'animar l'alumnat a verbalitzar les idees i els conceptes o principis que manté: interrogant-los, creant dubtes que calgui resoldre, posant-los en situació d'utilitzar un concepte amb diferents finalitats i funcions diverses, assenyalant certes contradiccions entre idees i estimulant el contrast, la cooperació i el debat.

6. És útil que els alumnes coneixin alguns recursos per concretar les pròpies idees, com són els *mapes conceptuais* (Novak, 1984) atès que donen la possibilitat d'expressar relacions i permeten evocar allò que saben d'una cosa abans d'integrar nova informació.

7. En definitiva, cal que el professorat ajudi els nois i les noies a prendre consciència de què pensen i de com pensen i raonen sobre coses determinades i els faci progressar en la relació entre el nivell de coneixement i l'ús que en fan en situacions diferents.

Finalment, ens ocuparem de l'avaluació de fets, conceptes i principis i veurem una perspectiva de criteris generals sobre com fer-ho a l'escola. Proposem que el professorat valori els fets, conceptes i principis que els alumnes utilitzen tenint en compte quatre eixos clau relacionats entre si.

- El primer eix implica esbrinar *allò que es coneix* de la realitat i com ho expressen -des de fets a convencions, models, tendències, classes, criteris, principis, generalitzacions i, finalment, teories i estructures.

- El segon eix suposa valorar el nivell més o menys elevat d'*abstracció* que els alumnes tenen en la representació dels

conceptes. Podem distingir conceptes primaris, secundaris i formals-abstractes.

- Un tercer eix vol esbrinar les característiques, la profunditat i l'extensió en què es representen *les relacions* entre fets, conceptes i principis. Aquestes relacions poden fonamentar-se més en l'experimentació subjectiva que en la utilització de criteris formals i lògics, poden ser més o menys propers a la constitució del saber cultural establert i objectiu. La capacitat per efectuar un procés de diferenciació progressiva o de reconciliació integradora tenint en compte principis objectius i amb consens científic, determina el progrés dels nois en aquest nivell.

- Finalment, el quart eix es refereix a la *funcionalitat* dels fets, conceptes i principis per tal de poder:

- identificar, reconèixer, indicar, descriure
- comprendre, traduir, interpretar, extrapolar
- analitzar, relacionar, comparar, explicar, interpretar
- inferir, treure conclusions, generalitzar,

60

L'aplicació d'aquests coneixements es pot fer tant en àmbits contextuals familiars i pròxims als alumnes, com en àmbits contextuals diferenciats dels habituals i en condicions poc conegudes.

Sens dubte, en tot aquest procés hi ha implicada la memòria o capacitat per emmagatzemar coneixements i relacionem-los de manera significativa amb els que ja es tenien. Si aquesta integració es fa de manera qualitativa comporta una modificació dels coneixements inicials de l'alumne, per la qual cosa podrà recuperar-los fàcilment quan els necessiti, ja que formen part de la xarxa de sabers personals. La capacitat que un alumne demostrï per recordar fets, dir la definició d'un concepte o un principi, no ha de ser jutjada amb lleugeresa pels mestres. Sempre que els alumnes la mostrin acompanyada d'altres capacitats, com ara la d'aplicació significativa en situacions molt diverses demostra que hi ha comprensió de la realitat. La memòria de fets i situar-los en el temps i l'espai, en determinades xarxes de principis o conceptes, si es fa de manera significativa, orienta l'activitat dels nois i els permet d'avançar en l'elaboració dels aprenentatges.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P.(1973): Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento.. En S. Elam (Dir.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México.Trillas. (1978).
- AUSUBEL, D.P.; SULLIVAN, E.V. (1983): *El desarrollo Infantil Vol.2*. Barcelona. Paidós. (1970).
- BRUNER, J.S. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea. (1956).
- BRUNER, J.S.(1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Trillas. (1964).
- BRUNER, J.S. (1990): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa. (1989).
- COLL, C. (1987): *Psicología y Currículum*, Barcelona. Laia.
- COLL, C. (1988): Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 41, 131-142.
- COLL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C.Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. V.II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- COLL, C.; SOLÉ, I. (1987): La importancia de los contenidos de la enseñanza". *Investigación en la escuela*, núm. 3, 9-26.
- "Construir los aprendizajes. reforma, currículum y constructivismo", *Cuadernos de Pedagogía* núm. 188, 1991.
- CUBERO, R. (1989): *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla. Diada editores. (Serie práctica).
- DRIVER, R. (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 4 (1), 3-15.

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.
- FLAVELL, J.H. (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje-Visor. Cap. 6.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; LACASA, P. (1990): "Procesos cognitivos básicos. Años escolares". En J. Palacios, A. MARCHESI i C. COLL (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. *Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza.
- GÓMEZ ALEMANY, I. (1983): "Raonament del nen del cicle mitjà i el coneixement científic: importància de l'observació i de l'experimentació". *Butlletí dels Mestres*, núm. 176, 3-7.
- LANGFORD, P. (1989): *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Primaria*. Barcelona. Paidós/MEC
- LANGFORD, P. (1990): *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Secundaria*. Barcelona. Paidós/MEC
- MARTÍN, E. (1991) "¿Qué contienen los contenidos escolares?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, 17-19.
- MAURI, T.: "Objetivos y contenidos". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, 1991, 17-19.
- MAURI, T. (1992): *Desenvolupament cognitiu (període de tres a sis anys de l'educació infantil)*. Vic. EUMO (en premsa)
- NOVAK J.D.; GOWIN D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca. (1984)
- POZO, J.I. (1987): *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y Aprendizaje*, núm.17, 3-18. (1973)
- SOLÉ, I. (1991): "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". *Cuadernos de Pedagogía*. núm.188, 33-35.
- VIGOTSKY, L.S. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Plèyade.

3. ELS PROCEDIMENTS

Enric Valls Giménez



En els dissenys curriculars es proposa que a l'escola s'ensenyin i s'apreguin procediments, la qual cosa ha esdevingut un dels trets considerats més innovadors en la nova reforma educativa.

Efectivament, malgrat que l'ensenyament i l'aprenentatge dels procediments sempre ha tingut lloc a l'escola, poques vegades s'havia insistit tant com ara en considerar-los continguts curriculars que els alumnes han d'aprendre.

Anomenats unes vegades *hàbits*, altres vegades *tècniques* i altres *algorismes*, proposats també com a continguts principals dels *aprenentatges instrumentals*, els procediments sempre s'han treballat a l'escola. El mateix sentit comú ens insinua que allò que ara anomenem *procediments* havia de ser necessàriament alguna cosa que ja s'ensenyava a l'escola, perquè no es poden inventar de la nit al dia noves categories de sabers culturals per ser ensenyats i apresos significativament a l'escola.

On rau, per tant, la novetat? Per què s'hi insisteix tant? Hi ha alguna característica especial en l'ensenyament i l'aprenentatge dels procediments que ara es vol destacar?

De fet, el més innovador, paradoxalment, és que els dissenys curriculars només insisteixen que els procediments siguin considerats de ple com a continguts d'aprenentatge, de la mateixa manera que els fets, els conceptes i els principis, i les actituds, els valors i les normes.

D'alguna manera, amb aquest recordatori tan obvi es vol dir que potser els procediments no han tingut en l'escolaritat un reconeixement i tractament suficients com a continguts d'aprenentatge; que potser han estat considerats elements del currículum una mica marginals i només ocupaven lloc en alguns cicles i en algunes àrees de l'escolaritat (pensem en els hàbits, en els aprenentatges dits instrumentals o de les normes, en les destreses psicomotrius), i, fins i tot, quedaven com a treball

extrascolar o privilegiat (pensem en l'ensenyament de les tècniques d'estudi o de les estratègies de pensament).

Que la consideració curricular completa dels procediments no és una cosa tan corrent com la dels fets, conceptes i principis, per exemple, ho confirma també la sensació molt generalitzada que no es té encara del tot clar què són els procediments, quin paper compleix els seu ensenyament, en què es diferencien dels conceptes, com se'ls avalua, quan i com s'han de treballar, si ara tot serà procediments, etc. Es tracta d'impressions sovint manifestades pel conjunt del professorat que coincideixen, en el fons, amb l'interès per explicar-se la naturalesa dels procediments com a continguts d'aprenentatge escolar i que val la pena de considerar a poc a poc.

La naturalesa dels procediments

66

S'ha divulgat abastament una definició dels procediments en els termes següents: «Són un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, orientades cap a la consecució d'una meta» (*Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*; pàg. 74).

Segons aquesta definició, els trets característics de qualsevol procediment serien aquests:

- Es refereix a una actuació
- Es tracta d'una manera ordenada d'actuar, d'una seqüència d'accions
- Aquesta actuació s'orienta vers la consecució d'una meta

Així, amb el mot *procediment* ens referim a qualsevol conjunt d'accions la realització de les quals permet arribar finalment a allò que un s'ha proposat. El que es pretén, fonamentalment, amb l'ensenyament dels procediments és que l'alumnat sàpiga dur a terme determinades accions, la qual cosa els portarà a una meta proposada. Treballar els procediments a l'escola suposa, en definitiva, que es desvetlla el fet d'aprendre a actuar d'una manera eficaç envers les metes.

L'*exploració sensorial* és un procediment proposat per arribar, per exemple, a la meta de diferenciar clarament objectes.

L'*empatia* és un procediment proposat per arribar, per exemple, a la meta d'entendre la lògica seguida pels que han pres decisions històriques.

La definició i el significat adoptats són molt amplis, serveixen com un gran aixopluc on es pot encabir i donar interpretació a tota la gamma tan diferenciada de procediments que apareixen en les àrees curriculars.

Però, com es veu, tot i que la paraula *procediment* pugui ser considerada com a nova, ni la definició ni el significat que té en els nous documents curriculars no s'allunyen gaire dels usos i accepcions més vulgars referits als procediments: es refereixen a algun curs d'accions o manera d'obrar que es duu a terme amb ordre a fi d'obtenir un resultat.

Així, referint-nos a situacions de la vida quotidiana, quin significat té la lectura dels prospectes amb les instruccions per a la instal·lació i funcionament del nou aparell electrodomèstic que acabem de comprar? Sabem que aquestes consignes ens indiquen la forma ordenada d'actuar en els primers moments per tal que s'encengui l'estufa, funcioni la rentadora, es programi el despertador o el forn elèctric, etc., i així, aconseguim l'objectiu que ens havia fet comprar l'aparell (estar calents a l'hivern, tenir la roba neta, aixecar-nos d'hora, gratinar el menjar, etc.).

67

Però, no només seguim instruccions que contenen procediments d'actuació quan es tracta d'aparells complexos, sinó que fins i tot les actuacions més elementals es troben regulades per algunes instruccions, com ho demostra la intenció d'aquest dibuix publicat en els diaris (veure figura 1).

Podem dir que contínuament seguim instruccions per dur a terme les activitats que satisfan els nostres propòsits.

Es pot pensar, en bona lògica, que els passos a seguir per doblegar bé la camisa són molt obvis i, normalment, no cal que s'escriguin, ni que s'esmerci massa temps en aprendre'ls. Però, altres maneres d'actuar, en canvi, no són fàcils o espontànies, sinó que cal un aprenentatge amb dedicació si es vol utilitzar-les convenientment a l'hora d'assolir els objectius plantejats.

Aquesta és una de les idees que justifiquen que es proposi en els nous dissenys curriculars que l'alumne faci aprenentatges expressos referits a maneres d'obrar, d'actuar, i a seqüències d'accions. Quan l'alumne integra de manera significativa aquestes maneres d'obrar és ben segur que arribarà correctament i fàcilment als objectius que s'havia proposat.

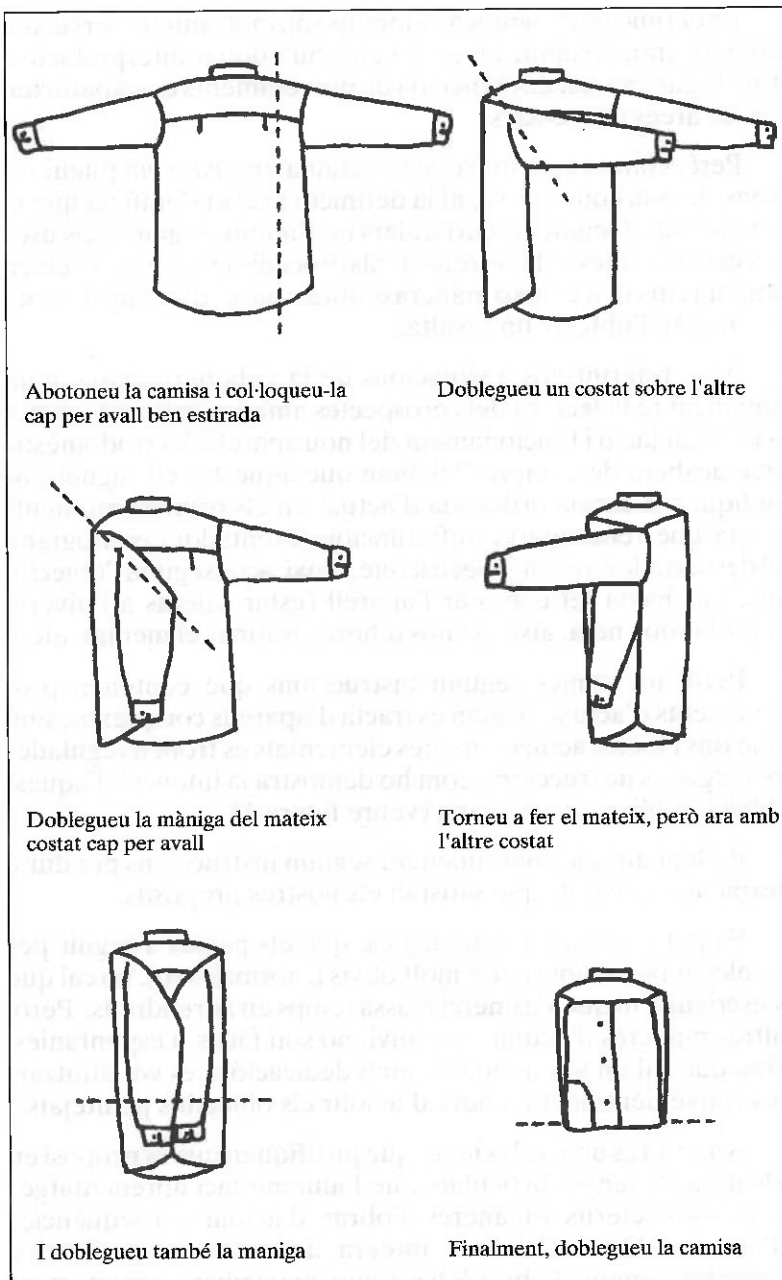


Figura 1

Es tracta, en definitiva, que l'alumne aprengui a saber fer. I que ho aprengui de manera significativa i autònoma; és a dir, sense necessitat d'anar consultant cada vegada, en els llibrets o en l'orientació del mestre o companys, quina és la seqüència correcta que ha d'aplicar per solucionar els seus problemes.

Evidentment, els principals problemes que es plantegen a l'alumnat segur que no consisteixen, ara per ara, en fer funcionar la rentadora, obrir llaunes, engegar aparells, doblegar camises..., sinó que els procediments que es proposaran a l'escola per al seu aprenentatge han de tenir un àmbit de referència diferent del domèstic, com veurem més endavant...

Algunes confusions en la seva definició

Acabem de recordar que el significat del terme *procediment* no és cap cosa difícil de relacionar amb els nostres coneixements vulgars i experiències. De fet, tothom coneix i fa servir de forma pertinent la paraula *procediment* en moltes altres situacions (*procediment* judicial, *procediment* administratiu, *procediments* d'investigació, etc.) Ara bé, es pot considerar que el terme és nou en el vocabulari de la professió de docents, a diferència, per exemple, dels termes amb els quals ens referim a altres continguts curriculars (actituds, conceptes, principis, etc), que són més coneguts. I si es parlava de procediments a l'escola, ben segur que quasi sempre es feia amb una altra accepció.

69

Que sigui, per una part, un terme nou en relació al significat que es dona en els documents curriculars, i que sigui, per l'altra part, un terme vulgarment emprat, ha estat la causa de l'aparició de certes confusions respecte a la naturalesa dels procediments com a continguts curriculars, les quals convé clarificar:

a) Els procediments els han d'aprendre els alumnes

Se'ls ha considerat incorrectament, en canvi, com referits als recursos, als mètodes, als procediments d'ensenyament, al conjunt d'activitats que es fan servir per induir els aprenentatges. S'ha considerat, erròniament, que el terme *procediment* era sinònim de tècniques, o mètodes, o recursos que el professor utilitza a l'escola.

Hem d'entendre que, quan parlem de procediments en el sentit que es dona en els dissenys curriculars, *ens referim a un tipus de continguts que han d'aprendre els alumnes i no a cap cosa que fa el mestre.*

Si es vol, es pot mantenir el nom de procediment per referir-se a tot allò que una persona fa -i en aquest cas, a allò que el mestre fa a l'escola- per tal d'aconseguir els seus propòsits. Per exemple, es pot continuar dient que anar a visitar una granja és un bon *procediment* per acabar d'entendre el tema corresponent de l'àrea d'experiències. Però, tenint ben clar que, pròpiament, el mot *procediments*, en el currículum, només es refereix a determinats continguts d'aprenentatge que ha d'assolir l'alumne.

b) Els procediments i les activitats d'aprenentatge que realitza l'alumne no s'han de confondre

70

Es tracta d'una confusió més delicada i subtil que l'anterior. Com que en els dos casos estem parlant d'accions (els procediments: conjunt d'accions... les activitats d'aprenentatge: accions o mitjans per arribar a aprenentatges), la confusió és possible.

En principi, sembla evident que una cosa són els continguts i una altra les activitats o mitjans per arribar a adquirir-los; és a dir, d'entrada, han de ser una cosa diferent els procediments (continguts) i les activitats que es duen a terme per aprendre'ls. Per tant, hauríem de considerar incorrecta una definició de procediments que els fes consistir en el conjunt d'activitats que val la pena que l'alumnat realitzi per tal d'arribar a obtenir un coneixement; dit d'una altra manera, que el fet de proposar molts exercicis i moltes activitats pràctiques, no significa, en principi, que ja s'estan treballant procediments.

Per exemple, per entendre el concepte de nombres senars i parells es poden sol·licitar als alumnes diverses activitats: que, tot jugant amb els reglets, comparin si caben o no en el reglet "dos"; que el resultat de la comparació s'escrigui a la pissarra; que es posi un senyal en aquells nombres que sí que caben en el reglet; que s'adonin, veient el senyal, que la successió dels reglets apleix la norma «un, sí que hi cap; l'altre, no»; etc.

Totes aquestes activitats es proposen per arribar a la comprensió del concepte o de l'ordre «un sí; un no» dels

nombres parells i senars. La intenció darrera no és tant que serveixin elles mateixes, sinó que permetin arribar a entendre el concepte; es podria assegurar que el que més interessa és la meta, el producte, el resultat de l'actuació, el concepte de parell i senar.

Només si convertíssim el conjunt d'aquestes activitats (la tàctica d'aprendre la naturalesa dels nombres parells i senars) en tema d'aprenentatge, i tinguéssim cura de fer-lo bé, de fer-lo significatiu, funcional, llavors estaríem treballant un procediment. Serien continguts -en aquest cas, saber fer comparacions exactes entre els reglets- que serveixen per ells mateixos, i no només com a mitjà per aprendre conceptes. Que aquest tipus de coneixement sigui seleccionat com a contingut curricular no depèn tant dels conceptes o principis als quals serveix, sinó, fonamentalment, dels objectius que s'hagin proposat per afavorir el desenvolupament personal i social dels alumnes. Sempre ens podem preguntar si l'activitat d'usar reglets, de comparar, de posar marques, etc. respon a aquest criteri.

Tot depèn, per tant, d'allà on poses la mirada i de la intenció educativa principal, si en els procediments com a tals (com quan s'aprèn a conduir un cotxe que allò que és el veritable tema d'aprenentatge és la conducció com a tal, i no pot pensar gaire en les metes o objectius als quals permet arribar aquest aprenentatge), o en els altres tipus de continguts als quals permeten accedir.

Així, quan es proposa que l'alumnat es faci hàbil en la manipulació d'estrís de laboratori, o que utilitzi el diccionari com un recurs per comprovar l'escriptura correcta de les paraules, o que organitzi en taules i gràfics un conjunt de dades estadístiques, o que confeccioni un plànol amb els elements més significatius, etc., s'ha d'entendre que es tracta de continguts propis d'aprenentatge que serveixen ells mateixos, a més del valor utilitari que puguin tenir.

c) Els procediments són un tipus de continguts i els conceptes i els principis en són un altre

D'alguna manera, la confusió entre procediments i conceptes o principis pot semblar lògica.

Per una part, com s'acaba de dir, hi ha un límit subtil entre el que és treballar procediments com a vies per accedir a resultats i el que és comprendre els conceptes. Per altra part, definits els procediments com a conjunts d'accions que es duen a terme per arribar a metes, ens podem preguntar si el treball que es fa mentre vas entenent els conceptes o els principis no és una meta en si mateix, o si es pot deixar en algun moment d'actuar envers objectius, mentre se segueix viu; és a dir, si podem fer alguna cosa que no sigui emprar procediments. Com que això no passa, en aquest sentit tot seria procedimental.

Com es pot contestar a aquests raonaments i evidències fins a cert punt tan lògics? És tan poc delimitada, -si és que n'hi ha-, la frontera entre els diferents tipus de continguts?

Malgrat la necessitat d'aprofundir més en el coneixement de la naturalesa dels tipus de continguts i en les diferències, el que es presenta a continuació és una argumentació que assenyalava els trets diferencials extrems que caracteritzen els procediments, per una part, i els fets, conceptes i principis, per l'altra. (Consulteu el capítol anterior).

72

Els continguts referits a fets, conceptes i principis designen conjunts d'objectes, d'esdeveniments, de símbols amb característiques comunes o bé descriuen relacions entre conceptes o fets. *Es tracta d'uns coneixements amb els quals diem o declarem coses de les coses* (de les persones, de la naturalesa, dels nombres, dels grups socials, dels objectes, dels símbols, del passat, etc.).

És lògic pensar que formen part del currículum ja que, un cop apresos significativament, l'alumnat *sabrà coses de les coses*. Sabrà, per exemple, el seu nom, les parts de què consten, les propietats que tenen, a quina classe pertanyen, com es comporten o funcionen, per què serveixen, amb què es relacionen, etc. (La relació esdevé interminable, fins i tot si es planteja, com ara, a nivell general i sense considerar els fets, conceptes i principis d'una àrea concreta del currículum).

Per això es diu que aprendre fets, conceptes i principis (o *saber coses de les coses*), equival a reconèixer-les, entendre el seu significat, que es compreguin, es relacionin, s'estableixin noves connexions, etc., de manera que el seu coneixement, un

cop evocat, pugui servir per entendre noves coses d'aquestes coses a les quals es refereixen o a d'altres .

Les coses que es puguin dir, per exemple, dels núvols i que es presenten a l'aprenentatge com a fets, conceptes i principis (característiques, classes, formes, el cicle de l'aigua, experiències, etc.) faciliten el reconeixement i la interpretació de determinats fenòmens atmosfèrics.

En canvi, els continguts procedimentals designen conjunts d'accions, de formes d'actuar i de resoldre tasques. *Estracta d'uns coneixements amb els quals podem fer coses amb les coses o sobre les coses* (amb les persones, les informacions, la naturalesa, les idees, els nombres, els objectes, els símbols, etc.). Com hem dit, fan referència a les actuacions per solucionar problemes, per arribar a objectius, per satisfer propòsits.

És lògic pensar que els procediments formen part del currículum ja que es pretén que, un cop apresos significativament, l'alumnat *sàpiga fer coses*. Sabrà, per exemple, utilitzar les coses, fer-les funcionar, dibuixar-les, transformar-les, llegir-les, mesurar-les, observar-les, representar-les, etc. (Aquí les coses, la llista també seria inacabable).

73

Aprendre coneixements referits a procediments (o a *saber fer coses amb les coses*) voldrà dir, fonamentalment, que se sabran aplicar en altres situacions.

Aquesta distinció que s'acaba de presentar, insistent que una cosa és saber declarar i una altra saber fer, pot ser un bon punt de partida per analitzar la naturalesa dels continguts curriculars referits als fets, conceptes, principis i als procediments.

Tipologia dels procediments

Com que contínuament ens plantegem metes -immediates, llunyanes, fàcils d'assolir, difícils...-, també s'ha de dir que contínuament estem fent servir procediments. Com que els objectius són tants i tan diversos, és obvi que hi ha moltíssims procediments. En el fons, què són els procediments sinó una resposta humana adaptativa: per assolir les grans i petites metes de viure i alimentar-se, de protegir-se i buscar seguretat, de treballar, estudiar, divertir-se, etc., posem en pràctica múltiples vies, infinitat de procediments.

És difícil, per tant, una classificació ordenada i completa d'aquesta infinitat de procediments. En tot cas, la categorització que fem haurà de servir per orientar l'actuació del professor, i no com a simple exercici classificatori.

1) A nivell molt general, es pot parlar de procediments coneguts i desconeguts, de procediments complexos i més simples, de procediments que s'apliquen moltes vegades i dels inusuals

Amb aquestes categories ens remetem al que dicta el sentit comú respecte a les actuacions de les persones.

Hi ha procediments que es coneixen i s'usen de forma pertinent en moltes situacions que els demanen; tan coneguts alguns, que quasi se'ls pot dir universals, ja que els posseeix i aplica tothom per igual. Hi ha també molts procediments que particularment no es coneixen i potser no es coneixeran mai. Així, si un no es proposa com a meta que arranjara personalment el vehicle espatllat, mai coneixerà els procediments que fan servir, per exemple, els mecànics dels tallers de reparació.

74

Respecte als procediments que ja es coneixen, també és possible dir que unes persones els usen millor que d'altres: hi ha gent experta, pèrit, manetes, manyós i gent inexperta, manasses, que tot ho fa a mitges, que no té èxit o és un incompetent en les seves actuacions. No és que aquests darrers no facin res, o no s'espavilin, el que passa és que no dominen prou els procediments i aquests no els asseguren una solució ràpida, segura, eficaç, exitosa, etc.

Els procediments complexos, per comparació amb els més simples, són els que demanen un tipus d'actuació més diversa, perquè és més gran el nombre d'accions o passos que els componen o perquè s'han de tenir en compte més alternatives a l'hora d'executar-los. No costa gaire estar d'acord, en aquest sentit, que l'algorisme de la suma és menys complex que el de la radicació, o que les estratègies de comprensió de textos són més complexes que les de còpia de textos.

Hi ha també procediments que s'apliquen moltes vegades i d'altres més inusuals. La diversificació del treball humà es basa en el fet de convertir en quotidianes unes actuacions pràctiques, en les quals un arriba a fer-se expert, a l'hora que es deixen de

banda unes altres. Per l'altra part, considerant el currículum, un cop d'ull al conjunt de continguts procedimentals seleccionats ens fa veure que n'hi ha alguns com l'observació, la mesura, la descripció, el registre d'informació, que apareixen amb molta freqüència en la relació d'àrees d'aprenentatge diferents, i que n'hi ha d'altres que són molt específics per a algun tipus de meta ben particular.

2) *Sovint s'han utilitzat els termes destresa, tècnica, mètode, estratègia, com a sinònims de procediments, o com si fossin categories més o menys jerarquitzaes de procediments*

Creiem que pot tractar-se d'una proposta poc útil, ja que el significat d'aquests termes no és, ara per ara, suficientment clar i no hi ha consens per presentar-los com a categories ordenades.

Per altra part, no es pot pensar que amb la paraula *procediment* ja en tenim prou?, No participen les destreses, les tècniques i les estratègies, de les característiques amb què hem definit els procediments, en general?. En efecte, no és gaire complicat reconèixer que totes aquestes respostes humanes a l'entorn (les destreses, les estratègies, les tècniques, les metodiques) consisteixen en accions a dur a terme per arribar a alguna meta. Així, tan procedimental és saber jugar amb la pilota, saber centrar al punt de penal, saber patinar bé (actuacions guiades per destreses motrius bàsiques), com saber fer l'a tàctica del fora de joc o actuar a la defensiva perquè es vol mantenir el resultat guanyador (actuacions regulades per estratègies); tan procedimental és saber usar correctament el microscopi per veure les potes de la mosca, com arribar a la conclusió que la millor estratègia per veure coses petites és a través de les lents.

Tot i que el canvi de noms no té molta importància, si respectem aquesta lògica és possible que amb el temps es prefereixin, per exemple, els noms de *procediments d'aprenentatge* o *procediments d'estudi*, en comptes de dir-los *estratègies d'aprenentatge* o *tècniques d'estudi*, com avui es diu tan correntment..

3) Hi ha procediments amb evident acció o execució externa i altres en els quals l'acció se suposa interna

Aquesta classificació respon a la tipologia coneguda de destreses psicomotrius i destreses cognitives.

Els primers són els que es necessiten, per exemple, per al maneig d'eines i instruments, d'objectes, i, en general, són en qualsevol realització amb evident acció motriu. L'escola els ha treballat sempre, tot i semblar molt bàsics, i no només en les àrees d'educació física o psicomotricitat, sinó en qualsevol altra àrea: els usos dels estris per escriure, per a la representació plàstica (el domini del traç amb el llapis, el treball amb el fang, les ceres, etc.), la manipulació d'instruments (calculadora, comptador, instruments musicals, màquines, aparells de laboratori, ordinador, el rellotge com a instrument de mesura, el casette com a forma d'obtenció de dades, etc.), la precisió en la confecció o elaboració de productes (treballs manuals, plànols i mapes, murals, maquetes, muntatge de circuits, etc.). Però, seria un greu error limitar l'abast dels procediments només als d'aquesta categoria.

76

També han de ser considerats com a procediments aquells que impliquen un curs d'accions de naturalesa interna, amb les quals es tracten no els objectes físics, sinó símbols, lletres, representacions, idees, coneixements, conceptes o altres abstraccions. Saber fer consisteix no només en saber operar amb objectes sinó principalment amb informació.

Són procediments d'aquest tipus els que permeten, per exemple, establir una hipòtesi de treball, comparar figures geomètriques per diversos criteris, identificar les variables dependents i independents d'un experiment, la comprensió global de missatges escrits, la identificació de nocions de continuïtat i canvi, etc.

No s'ha d'establir una distinció radical entre els uns i els altres, perquè sempre l'activitat humana té el doble component, l'intern i l'extern o d'execució. Per això, l'escola ha de plantejar-se el treball de qualsevol procediment atenent alhora els dos components. No perquè es faci, per exemple, molta manipulació d'instruments, ja s'està fent automàticament un bon treball procedimental, si no s'insisteix també en els aspectes cognitius que acompanyen dita manipulació.

Malgrat, però, que no s'han d'exagerar les diferències, hi ha uns procediments més cognitius, amb poca acció motriu evident, per als quals caldria un treball rellevant a l'escola, ja que difícilment es coneixen a fora.

Quins són els principals procediments cognitius? Com es poden ordenar?

Ens trobem en un moment en què es dedica una atenció especial, per part dels estudiosos a aquests tipus de procediments. L'estudi de les *destreses cognitives*, de les *estratègies superiors de pensament*, dels *mètodes d'aprendre a pensar*, *d'aprendre a aprendre*, de les *destreses metacognitives*, etc. formen capítols importants de la investigació psicològica actual. Per tant, qualsevol proposta de classificació no seria gaire definitiva.

D'entre les principals taxonomies de destreses cognitives, hem escollit les dues següents a manera d'il·lustració dels tipus d'actuacions que s'espera que els alumnes aprenguin a propòsit del treball procedimental.

DIMENSIÓ D'HABILITATS DE PROCESSAMENT D'INFORMACIÓ

Observació i comparació
Ordenació i classificació
Representació
Retenció i recuperació
Interpretació, inferència i transferència
Avaluació

DIMENSIÓ D'ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE

Estratègies de repetició
Estratègies d'elaboració
Estratègies d'organització
Estratègies de regulació

(Font: Projecte PROCESA-PASCAL
MONEREO, C. (1991): «Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje». En *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals; pàg. 63-96)

La classificació següent és encara més general, i a l'hora de presentar-la l'autor avança que el principal objectiu cognitiu de l'aprenentatge escolar ha de consistir bàsicament en l'adquisició d'aquest conjunt de destreses.

CATEGORIES DE DESTRESSES

1. L'aplicació flexible d'un coneixement ben organitzat, com el que és específic de les diferents àrees de coneixement.
2. Mètodes heurístics, és a dir, estratègies de recerca sistemàtica per al plantejament i resolució del problema.
3. Destreses metacognitives, sobretot el que es refereix a l'autocontrol i regulació dels propis processos cognitius
4. Estratègies d'aprenentatge, és a dir, les activitats que ocupen l'estudiant durant l'aprenentatge amb la finalitat d'adquirir qualsevol dels tres tipus de destreses anteriors.

(Font: DE CORTE, E. (1990): «Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectiva desde la psicología del aprendizaje y la instrucción». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 6, 93-113)

Com és evident, el treball amb aquesta classe de continguts és prou suggeridor.

4) Una altra distinció és entre continguts procedimentals generals i específics de les àrees

Per una part, d'entre els generals podríem considerar tots aquells que ens permeten accedir de forma més precisa i avantatjosa al coneixement genèric (les estratègies d'aprendre, de percebre, de memoritzar, de comprendre, de planificar, d'avaluar, les metacognitives, etc.), com també aquells que es necessiten o treballen en diverses àrees o disciplines: la descripció, l'observació, la mesura, etc.

Específics serien aquells més particulars de cada disciplina o àrea, o bé perquè permeten accedir particularment als coneixements específics (datar, tractar nombres mitjançant operacions,...), o bé perquè són els propis dels qui es dediquen al seu conreu (els mètodes que fan servir els historiadors, els arqueòlegs, els químics, els analistes del discurs, etc.)

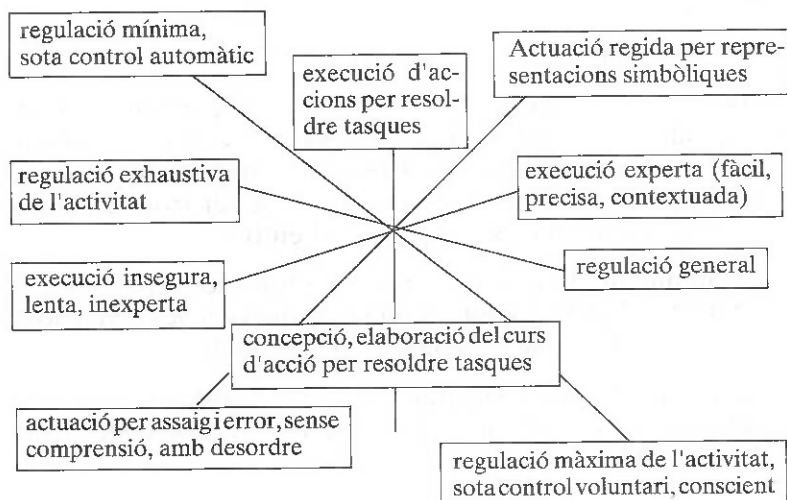
En tot cas, la distinció ens recorda que alguns, els més generals, caldrà treballar-los igual que els altres.

5) Hem deixat per al final una altra classificació dels procediments que no estableix categories fixes, sinó tot el contrari: situa el conjunt dels procediments en línies contínues obertes, de manera que de tots i cadascun dels procediments que es vulguin considerar, es puguin esmentar algunes característiques particulars identificadores

Pròpiament, no es pot dir que es tracta d'un intent taxonòmic. Però, potser, la seva consideració pot esdevenir més profitosa que altres classificacions més elaborades.

79

FIGURA 2. EL CONTÍNUUM PROCEDIMENTAL MULTIDIMENSIONAL



Allò que consta en les diferents caselles de cada una de les línies contínues són els possibles extrems de la dimensió que es representa, i s'expressen les diferents maneres d'actuar, de ser pràctics, d'usar o d'aplicar la informació.

Cadascuna de les dimensions sota les quals es pot considerar cada procediment mereixerien un comentari molt llarg. En aquesta ocasió pot ser suficient referir-se al significat global del quadre, tot insistint en les característiques més diferenciades del conjunt d'actuacions o maneres d'usar i fer alguna cosa amb les coses:

- Unes vegades el que es fa és dur a terme una activitat usant un coneixement ja sabut de com es resol, com s'actua.

És a dir, ja se sap, per exemple, el procediment de la suma, o de la resta portant-ne. Ja se sap de quina manera s'ha de fer l'observació, o com s'ha de fer anar el pinzell, etc.

En aquest sentit, hi ha un grup de procediments, els algorítmics, que diuen exactament com s'ha d'actuar per arribar correctament a la solució. Els algorismes especifiquen de manera molt precisa quina és la seqüència d'accions que cal realitzar per resoldre un problema determinat. Si fem servir correctament aquesta informació (sense distreure'ns), segur que arribem a la meta. I no només això, sinó que tothom que la faci servir resoldrà el problema correctament i de la mateixa manera.

Els algorismes més coneguts a l'escola són els del càlcul.

Hi ha altres procediments, els heurístics, que només orienten de manera general en la seqüència a seguir, i no diuen exactament com ho has de fer. El seu ús no sempre fa previsible un resultat concret, tot i que permeten de fer front d'alguna manera a les exigències que planteja l'entorn.

Com que no hi ha algorismes per a totes les actuacions, ni molt menys, ben bé es pot dir que la majoria de les actuacions envers les metes venen orientades per heurístics.

D'entre els més coneguts, cal citar els que es proposen conduir les activitats de solució de problemes, com el del quadre següent.

El mètode *IDEAL* de resoldre problemes

I = Identificació del problema

D = Definició i representació del problema

E = Exploració de distintes vies de resolució del problema

A = Actuació seguint un pla

L = Avaluació dels guanys obtinguts

(Font: BRANSFORD, J.D. i STEIN, B (1986): *Solución ideal de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona. Labor)

Amb aquest heurístic s'intenta facilitar la identificació i reconeixement de les distintes parts o components a tenir en compte en la resolució de problemes. Seguir-lo al peu de la lletra no assegura arribar a la solució, però pot esdevenir un ajut clau per arribar-hi.

- Altres vegades, no es disposa de cap procediment que es pugui seguir, cap seqüència ja decidida de com s'ha d'actuar, no es coneix cap activitat procedimental d'execució, ni del tipus al·gorítmic ni de l'heurístic.

Com que es té el problema al davant i es vol resoldre, el que s'acostuma a fer és començar a actuar fent servir conceptes, principis, altres informacions..., que es recorden i que semblen adients per intentar arribar a compondre una via de solució. Mitjançant aquestes activitats de selecció, combinació, relació entre els coneixements que s'evoquen, s'inventa o es construeix un camí que abans no existia.

Aquesta és la que caldria considerar pròpiament una actuació estratègica, la que consisteix en elaborar una solució que no es tenia, la que permet solucionar un problema per al qual no es tenia prèviament cap solució coneguda a mà.

(Cal adonar-se que hi ha una exageració de l'ús del terme «estratègia» per referir-nos també als procediments de tipus heurístic).

Si les anteriors maneres d'actuar, de ser pràctics, d'usar o aplicar la informació, les podríem anomenar activitats procedimentals d'execució, aquestes les podem anomenar

activitats procedimentals d'elaboració o construcció de solucions.

Tots dos tipus d'actuacions s'han de desvetllar a l'escola. Les primeres, perquè no es pot abocar tranquil·lament els alumnes a inventar formes d'obrar noves o personals quan aquestes ja estan suficientment elaborades i valorades socialment. Les segones, perquè quan es desvetllen, en el fons, el que s'indica als alumnes és una forma de resoldre autònomament qualsevol tipus de problema.

ELS PROCEDIMENTS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR



El fet és que ara els procediments, com hem dit, formen part del currículum de l'alumnat de forma ben explícita.

En aquest sentit, una cosa seria parlar dels *procediments* i una altra de més pròpia, parlar dels *continguts procedimentals d'aprenentatge*. Amb la diferència, es voldria destacar que no tots els procediments formen part del currículum, sinó que n'hem fet una selecció que són els que es proposen en l'aprenentatge.

Evidentment, no tots els procediments s'ensenyen i aprenen a l'escola. L'escola no és l'única transmissora d'aquests tipus de sabers; no tot el que permet arribar a les metes u objectius s'assimila a l'escola, sinó també en la vida quotidiana a nivell espontani, per assaig i error, llegint-ho en els prospectes d'instruccions, etc.

D'entre el conjunt de regles o pautes d'actuació, de rutines i modes de fer, d'algorismes, d'heurístics i d'estratègies, d'entre les diverses maneres d'actuar possibles per arribar a metes, hem seleccionat per formar part del currículum aquells procediments potencialment més significatius per facilitar el desenvolupament de l'alumnat. Hi consten pel seu valor formatiu, perquè se'ls considera en el vessant de la seva dimensió educativa.

Al proposar-los com a continguts d'aprenentatge s'espera que aquestes formes culturals referides a *saber fer* siguin adquirides significativament, i l'alumnat esdevingui pràctic, competent, destre, i també expert -si pot ser-, per afrontar el seu entorn.

Paral·lelament a aquesta intenció -la dimensió educativa de la proposta curricular de continguts d'aprenentatge-, l'escola ha de proporcionar les ajudes específiques perquè tots els alumnes puguin accedir a aquests guanys. L'ensenyament i aprenentatge dels continguts procedimentals resta, per tant,

subjecta a planificació, de la mateixa manera com es preparen les activitats adients per assegurar l'adquisició dels altres tipus de continguts.

Però, ja hem dit que els procediments sempre s'han ensenyat i après a l'escola. Que no és una gran novetat el fet que constin en el currículum; que, si bé de manera no tan explícita com ara, sempre s'ha esperat un aprofitament de l'alumnat a nivell d'adquisició dels components pràctics del saber, del *saber fer*.

És a dir, que es continuarà treballant els hàbits, les normes, les tècniques i els algorismes de càlcul, etc.

Es pot intuir que amb l'explicitació tan clara que s'ha fet en la proposta curricular perquè se'ls consideri com a continguts d'aprenentatge ben propis, alguna cosa de més a més s'ha volgut afegir o matisar respecte a la concepció i treball escolar tradicionals dels coneixements referits al *saber fer*.

Què es guanya, concretament, ara, amb una incorporació completa de procediments en el currículum? Quins nous reptes suposa per al conjunt de les tasques escolars el treball amb continguts procedimentals?

Els primers canvis ja s'han vist. Són canvis que podríem anomenar externs i tenen importància quan se'ls considera i interpreta a la llum d'altres plantejaments més globals.

D'entre aquests canvis, cal destacar els que són evidents en els nous materials curriculars que han aparegut fins ara.

Amb la publicació dels dissenys curriculars, a l'hora de fer la proposta dels continguts d'aprenentatge del primer nivell de concreció, aquests s'han presentat classificats en tres grans apartats: en el primer hi consten els procediments; en el segon, els fets, conceptes i sistemes conceptuals; en el tercer, les actituds, valors i normes. Una llista d'objectius referencials o terminals annexa indica quins resultats s'espera que l'alumnat assoleixi a propòsit del treball amb els continguts respectius. S'entén, a més, que tant la relació de continguts com la dels objectius terminals o referencials tenen com a últim referent els objectius generals d'etapa i d'àrea.

En les diferents exemplificacions de la proposta del Departament d'Ensenyament que es publiquen (exemples

d'unitats de programació, exemples de crèdits i de mòduls d'aprenentatge) es pot veure clarament que la tria de continguts per a cada una de les unitats temàtiques decidides sempre es fa tenint en compte simultàniament tres llistes: la de procediments, la de fets, conceptes i principis, i d'actituds, valors i normes.

En altres materials curriculars divulgats es proposen llistes de substantius i verbs, amb la intenció que esdevinguin útils per a la redacció de les fórmules amb què expressar els continguts i objectius.

Es perdria la virtualitat i el més significatiu de la reforma educativa si tot consistís només en canvis externs, o en una simple traducció de vocabulari i termes, o en l'atenció o obsessió exclusives en els aspectes purament tècnics de la reforma o de les programacions.

Per això, volem destacar ara altres aspectes no tan superficials, aquells que constitueixen, al nostre entendre, els principals guanys de la incorporació explícita dels procediments en el currículum escolar.

85

1. Es reconeix, en principi, que el saber és complex, que té moltes dimensions i que no es consolida cap coneixement sense atendre-les totes. Val la pena tenir consciència que poques vegades s'aprèn només des d'una sola perspectiva (la conceptual, la procedimental o l'actitudinal).

Diuen que l'escola ha estat massa conceptual. Ha fomentat quasi en exclusiva l'aprenentatge de fets, conceptes, principis, teoria... Això és fàcil de constatar veient les programacions, els materials que es proposen per facilitar l'aprenentatge, els tipus d'aprenentatges que s'avaluen, etc. Però de fet, encara que no hi consti expressament i es faci de manera oculta, també s'aprenen alhora altres coses que no només el conceptual.

Els procediments en el currículum recorden que els sabers tenen una dimensió pràctica, un vessant d'aplicació i usos, i que val la pena de proposar-nel l'aprenentatge ben intencionadament i directament.

En tot cas, cal insistir en què l'alumne adquireixi de manera significativa estratègies d'actuació, maneres d'obrar, rutines

d'acció, etc., unes millors que altres i sempre més precises, més econòmiques, més pertinents, per poder arribar correctament i fàcilment a les metes proposades en les tasques escolars. Es tracta, per tant, de fer més explícits els coneixements que es refereixen al món de l'actuació i de prestar molta més atenció a saber fer coses.

Cal fer-ho possible per a unes generacions d'alumnes que potser viuen amb les coses massa fetes i resoltes; en una època en què priva la contemplació i en la qual podem trobar-nos bastant incompetents a l'hora d'iniciar o dur a terme vies de solució dels problemes que es plantegen; en uns temps, en definitiva, en què ens hem acostumat a què els altres ens resolguin els propis problemes.

Com que aquests coneixements es proposen perquè siguin adquirits significativament, hi ha també la intenció que l'alumnat esdevingui autònom en aquestes realitzacions i més capaç, en endavant, d'organitzar, resoldre i decidir les pròpies accions; és a dir, cada cop més capacitat per trobar aquelles vies que els permetran enfrontar-se amb garantia a noves situacions d'aprenentatge i de solució de problemes.

86

2. No s'ha insistit prou en què, amb l'aprenentatge dels continguts procedimentals, el que es pretén és tant de fer conèixer les maneres d'actuar com d'usar aquests coneixements.

Aquests dos aspectes s'entenen com a inclosos quan anomenem els procediments i val la pena d'ensenyar-los a l'escola. És a dir, no ens interessarem només per si es coneix i es recorda, la informació respecte a com es fa l'observació, la descripció, la mesura, la manipulació, etc., sinó, també, per com s'usa aquest coneixement en una situació determinada d'observació, mesura, maneig d'instruments, etc. i pel grau d'eficàcia i profit d'aquesta actuació.

Aprendre procediments no significa aprendre només els enunciats de les normes d'actuació, de les instruccions, sinó saber posar-los en pràctica. En aquest sentit, no sembla lògic demanar només, com a criteri de si s'ha fet o no aprenentatge de determinat contingut procedimental, que l'alumne recordi els passos o seqüència d'accions del procediment; s'ha de

sol·licitar també l'ús, l'aplicació d'aquest contingut procedimental.

Aquesta distinció és molt clara i té sentit contínuament en la vida quotidiana. (Vegeu en el quadre següent els casos possibles de relació entre aquests dos aspectes). Molta gent sap com es fa una cosa en teoria, però no sap executar-la en la pràctica: en l'esport, per exemple, els entrenadors dels equips saben com s'ha de fer la jugada, però no saben dur-la a terme millor que els seus deixebles; a l'escola, podem conèixer correctament les normes ortogràfiques i no aplicar-les a l'hora d'escriure.

RELACIONS ENTRE CONEIXEMENT I ÚS

1. Es coneix i se sap usar el procediment
2. Es coneix el procediment, però no se sap usar
3. No es coneix el procediment (o no es recorda), però se sap usar
4. Ni es coneix ni se sap usar

87

3. Si treballem els continguts procedimentals en igualtat de condicions que la resta de continguts, guanyem nous enfocaments i més diversificació del treball escolar

En algun lloc es diu que la distinció entre tots els tipus de continguts és només pedagògica i això vol dir que mereixen un tractament equitatiu, tot i que es pot insistir més en uns que en altres en determinades ocasions o etapes.

Que es tracti d'una distinció pedagògica no vol dir que coincideixi exactament el treball dels fets, conceptes, i principis amb el dels procediments. Es tracta d'aprenentatges en què es destaquen dimensions diferents i que reclamen enfocaments de treball també diferents.

Per exemple, no és el mateix proposar l'adquisició de coneixements respecte a la qualitat dels aliments, o als avantatges que tenen alguns per mantenir o millorar la salut, que interioritzar unes ganes immenses de no malgastar-los, o que no en sobrin quan els mengem. I encara sembla un tipus d'aprenentatge més diferent d'aquests el fet d'aprendre a ela-

FIGURA 3. DIMENSIONS DE LA SIGNIFICACIÓ DELS APRENENTATGES PROCEDIMENTALS

Qualitat i nombre
d'informacions rellevants
referides a les tasques

Generalització del
procediment a altres
situacions

Ajust entre exigències de
les tasques i l'activitat

Composició i integració
ordenada de les
operacions

Acceleració i precisió en
l'execució del
procediment

Control automàtic de
l'execució amb possibilitat
de recuperar la informació
declarativa

Adequació i freqüència
d'ús dels procediments en
contextos específics

Dimensions
específiques de
l'*aprenentatge*
significatiu
dels procediments

borar-los o cuinar-los. Tots tres tipus de sabers es poden proposar a l'aprenentatge, però tant l'enfocament del seu treball com la comprovació de la seva construcció són diferents, perquè s'hi al·ludeix en diferents dimensions dels sabers.

Podem recordar de nou les expressions amb les quals hem tipificat aquestes diferències: una cosa és *saber dir* coses de les coses; una altra és *fer coses* amb les coses.

Les principals dimensions per a un aprenentatge significatiu dels continguts procedimentals es presenten en el quadre de la pàgina 88.

Dels aprenentatges referits als procediments en podem despendre, per tant, les dimensions de la correcció i precisió en l'execució; de la contextualització o presència en diferents situacions en què són adients; de l'automatització o disminució de les despeses d'atenció per realitzar-los; de la integració i grau d'organització de les accions de què consta la seqüència.

Potser no són les úniques dimensions possibles en l'aprenentatge significatiu dels procediments, com ens confirmaria la consulta del rendiment dels experts, que en posseeixen moltes més; però, sí que pensem que són les més pertinents de reconèixer en el treball escolar.

Cal recordar, en aquest sentit, com s'admira, per exemple, aquell que ha automatitzat el càlcul, i com són de clares les diferències entre aquell que comença a escriure, comparat amb qui manifesta una escriptura segura, integrada, organitzada. El mateix es pot dir respecte a aquell que no aplica estratègies d'estudi adients per sortir al pas dels problemes que li crea un tipus de material específic, en comparació amb aquell que encerta de manera ajustada les més adequades per a aquell tipus de tasca. Es tracta de diferents graus o moments d'aprenentatge, que es refereixen a dimensions particulars, diferents de les que es tenen en compte quan es promou l'aprenentatge d'actituds, valors i normes, o de fets, conceptes i principis.

Volem dir que incorporar aquestes noves dimensions enriqueix, la previsió i actuació pedagògiques.

4. *Es diversifica el treball escolar, però a més se'l fa més complet. Si en l'apartat anterior parlàvem de les noves dimensions amb què el treball de l'escola es veu modificat amb la consideració plena d'altres tipus de continguts a més dels conceptuals, ara s'insisteix en la perspectiva globalitzada de les tasques escolars a propòsit del treball integrat de tot tipus de continguts*

En els nous materials curriculars apareix freqüentment la idea que els diferents tipus de continguts s'han de treballar alhora, que cal un tractament conjunt de tot tipus de contingut.

Amb aquesta recomanació -que no es tracta d'un simple consell metodològic o organitzatiu-, s'expressa, per una part, la valoració que mereixen tots tipus de continguts, i, per l'altra, que tots es necessiten alhora.

Així, davant la predisposició i costum de fer un tractament a part, com en estones extra, de determinats continguts procedimentals (el treball de les tècniques d'estudi; el treball manual; els aprenentatges de lectura i escriptura com a cosa només dels primers nivells d'escolaritat; els exercicis per fer a casa com a complement *pràctic* del tema explicat, etc.), s'insisteix que tots formin part de les pràctiques normals de l'escola, conjuntament amb el tractament dels altres tipus de continguts.

La idea d'una didàctica globalitzadora també es pot entendre aquí, en el sentit que no pot renunciar-se a què l'alumne aprengui alhora procediments, fets, conceptes, principis, actituds, valors, normes, si del què es tracta és de fer un aprenentatge aprofundit dels coneixements.

No es proposa al professorat que aprengui a dissenyar situacions d'aprenentatge que comporten una gran dificultat, o que poden esdevenir irrealitzables.

De fet, un treball complet de tots els continguts és ben evident en els primers cicles de l'escolaritat. Per exemple, constituir *els amics* com a centre d'interès vol dir que es treballen al mateix temps continguts referits a les característiques de les amistats, a saber els comportaments que tenen les persones amigues, a valorar-les i suscitar actituds d'afecte envers elles, i també a animar estratègies per fer amics i conservar-los.

Si en aquest cas concret el treball només se centrés en els aspectes més conceptuals del tema, s'oblidarien dimensions tan interessants per al desenvolupament dels alumnes com ho són les procedimentals, d'avançar en la pràctica de l'amistat.

En el treball dels hàbits, per exemple, que semblen referir-se més pròpiament a continguts procedimentals, també es fa un aprenentatge conjunt d'altres continguts. Amb els hàbits s'aprenen, efectivament, conjunts d'accions ordenades cap a una meta (la meta d'anar nets, d'escriure bé, de la convivència grupal, d'intercanviar ordenadament informació, de mostrar-se afectuosos, de relacionar-se respectuosament amb les persones, etc.), però també s'aprèn que aquests conjunts d'accions cada comunitat gran o petita els ha constituït com a valors i mòbils de conducta, de manera que val la pena de fer-los presents sovint.

Però, aquest tractament complet dels diversos tipus de continguts del currículum també és possible de dur a terme en qualsevol altra situació, cicle o etapa educativa. I és que, ben mirat, no pot ser d'altra manera, perquè uns coneixements s'exigeixen per poder abastar-ne d'altres.

Com són necessaris, per exemple, molts coneixements declaratius a fi i efecte que les actuacions tinguin èxit. Malgrat el poc apreci que sovint s'ha concedit al factual, al conceptual, al teòric, amb aquest tipus de coneixements es guien, es fonamenten, i s'expliquen molts comportaments experts. No té massa sentit mantenir una diferenciació massa gran entre teoria i acció, quan ambdues es reclamen. Quant més teoria se sap més i millor es pot actuar.

Així, a propòsit d'alguns exemples anteriors, saber coses dels núvols no serveix només per reconèixer i interpretar determinats fenòmens atmosfèrics, sinó també per justificar que s'agafi el paraigua per sortir al carrer, que s'ajorna el viatge previst, etc. O de manera semblant, el bon coneixement de les propietats de determinades substàncies determina la manipulació dels instruments de laboratori.

ALGUNS CONEIXEMENTS DECLARATIUS QUE
ES NECESSITEN PER A L'ÚS DE DETERMINATS
MATERIALS EN L'ÀREA D'EDUCACIÓ ARTÍS-
TICA VISUAL I PLÀSTICA

- Conèixer les característiques principals del material que es vol fer servir.
- Diferenciar-lo, per les seves característiques, d'altres estris
- Conèixer la manera d'utilitzar-los més correctament
- Saber quins són els millors suports per a aquest material
- Saber deduir què es pot fer i què no es pot fer amb aquells materials

(FONT: NUÑEZ, C. (1987): «Els procediments de l'expressió plàstica i les seves tècniques a l'EGB». En *Bulletí dels Mestres*, n° 217; pp. 45-53)

La *mala fama* dels continguts conceptuals ha estat ocasionada perquè no se'ls havia dotat d'aquesta perspectiva de fonamentar o explicar usos i aplicacions i l'únic que es podia fer era recitar-los de memòria o una cosa semblant.

Per això, es proposa situar el treball dels continguts en aquesta perspectiva de tractament conjunt: animar alhora la construcció de conceptes, teories, principis (coneixement del declaratiu) així com dels usos possibles dels coneixements (coneixement del procedimental) i de les actituds amb què es poden acompanyar. En definitiva, cada *l·liçó*, o *unitat de programació*, o *tema*, o *mòdul d'aprenentatge*, o *centre d'interès*, han de ser proposats a l'aprenentatge de manera que hi quedin inclosos tot tipus de continguts.

Però, això no treu que es puguin dissenyar situacions específiques de treball (com tallers, propostes de projectes, centres d'interès) en què aprendre els procediments sigui l'eix del treball o la intenció principal de la proposta.

Fins i tot, el sentit general de les activitats d'ensenyament i aprenentatge d'una àrea o d'algun cicle de l'escolaritat, pot girar a l'entorn d'algun tipus de contingut preferent. Volem dir que hi ha una dimensió dels sabers que es posa més en primer terme.

És lògic pensar això en àrees com l'Educació física, l'Educació artística visual i plàstica, la Tecnologia, etc. Però també es pot gaudir d'aquesta possibilitat en el treball general de l'etapa d'Educació Infantil i, en bona part, de la Primària, que és quan els continguts d'aprenentatge s'han seleccionat i ordenat més a partir de les experiències dels nois i noies.

Vegeu un exemple d'aquesta priorització d'uns continguts sobre d'altres en aquest exercici de comprovació d'aprenentatges realitzat en una classe de 5è curs d'EGB.

1) Divisions

$$4350 : 48$$

$$2538 : 36$$

2) Troba el número que falta

$$\underline{\hspace{1cm}} : 5 = 45 \quad 80 : \underline{\hspace{1cm}} = 8 \quad \underline{\hspace{1cm}} : 10 = 56$$

3) Digueu si és veritat o mentida

- Si dividim el dividend d'una divisió exacta per un número, el quocient queda multiplicat pel mateix número
- Si multipliquem el dividend i el divisor d'una divisió exacta pel mateix número, el quocient no varia
- Si multipliquem el divisor d'una divisió exacta per un número, el quocient queda dividit pel mateix número
- Dividend = Quocient + Divisor x Residu

4) Dictat i ordenació de nombres decimals

5) PROBLEMA: «Un botiguer rep tres caixes de 35'4 kg de taronges cadascuna, i paga 75 ptes. per kg, i dues caixes de tomàquets de 25'5 kg cada una, que paga a 60 ptes. el kg. Quant haurà de pagar en total?

93

En tot cas, el projecte curricular de cada centre podria preveure si s'escau atribuir alguna preferència d'aprenentatge a un determinat tipus de contingut. Això és el que, al meu entendre, justifica l'afirmació que la diferència entre els tipus de continguts és, en primer lloc i sobretot, de naturalesa pedagògica.

Que es prioritzin alguns continguts sobre altres, no vol dir que aquests es deixin de treballar. La creença molt estesa que a l'escola infantil no cal treballar conceptes no és correcta. No es pot negar l'evident realitat que en aquesta etapa educativa

els alumnes aprenen moltes coses de les coses (a dir-les pel seu nom, a diferenciar-les d'altres, a representar-les, a comparar-les, a dir com funcionen, a dir-ne propietats i característiques, etc.), i això és un tipus de coneixement relacionat amb els fets, conceptes i principis. A part del fet que en els materials curriculars els espais destinats a la presentació d'aquests continguts és reduït en comparació amb els altres (i és que costa molt tancar en fórmules aquests aprenentatges referits als fets, conceptes i principis que es treballen a l'etapa d'Educació Infantil), una de les causes d'aquesta creença errònia pot trobar-se en la suposició que els conceptes ja s'adquireixen completament elaborats, i no és així.

ELS CONTINGUTS PROCEDIMENTALS I ELS NIVELLS DE CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM

La proposta curricular

Com és sabut, en la proposta curricular els continguts procedimentals s'han seleccionat i ordenat ubicant-los en el sí de les diferents àrees o matèries de coneixement. D'alguna manera, amb aquest criteri, es vol indicar que hi ha procediments de les Matemàtiques, de les Ciències Socials, de les Ciències Experimentals, de l'Educació Tecnològica, etc.

Té algún sentit especial aquesta decisió? Es tracta, simplement, de mantenir una vella tradició que ordena els continguts d'aprenentatge a l'entorn d'àmbits disciplinars? Es podia haver fet d'una altra manera?

95

En principi, per escollir els continguts procedimentals del currículum s'ha acudit a les matèries o àrees de coneixement, perquè els qui les cultiven han definit, des de sempre, uns camins, uns mètodes, unes maneres de tractar els objectes que estudien, etc., que possibiliten l'accés a unes metes determinades: les definides en els àmbits d'estudi de cada àrea de coneixement. Com que es tracta, evidentment, de sabers culturals ben propis, és lògic considerar-los per formar part del currículum escolar.

Per exemple, s'ha pensat que fer-se hàbil en l'accés, consulta i interpretació de fonts històriques, a semblança de com ho fa l'historiador, o fer-se hàbil en el treball ordenat de laboratori, a semblança del químic, són guanys culturalment rellevants, i que, per tant, poden seleccionar-se com a elements curriculars per formar part del currículum de l'Àrea de Ciències Socials o de Ciències Experimentals.

Però aquesta entrada no és l'única. Com que el currículum és una proposta educativa i no una proposta disciplinar, com que a l'escola no es pretén fer historiadors, ni químics, sinó persones formades, s'ha d'entendre que els continguts

procedimentals seleccionats no s'han deduït directament i exclusivament de la disciplina o disciplines que aporten coneixements per a la constitució de cadascuna de les àrees curriculars.

Per tant, ni que se'ls hagi presentat en el marc de les àrees, s'ha d'entendre que la seva selecció respon també a altres tipus de criteris (psicològics, sociològics, pedagògics), amb els quals es defineix i decideix més completament la proposta educativa. Se seleccionen, en definitiva, aquells que es consideren més rellevants per potenciar el desenvolupament global dels alumnes i capacitar-los per actuar de manera constructiva en la societat; o, dit d'una altra manera, són els que més faciliten el desenvolupament dels alumnes en el sentit que indiquen els objectius educatius.

En tot cas, si aquells continguts procedimentals formen part del currículum de Ciències Socials i de Ciències Experimentals és perquè s'ha cregut que contribueixen eficaçment a aconseguir l'objectiu de ser persona que coneix el present i el passat, perquè faciliten el desenvolupament de l'alumne i el seu procés d'integració social.

96

La primera ullada al currículum s'ha de fer als objectius generals!

Tenint en compte la premisa bàsica que els continguts procedimentals tenen com a darrer referent el creixement educatiu de l'alumne, i que tal cosa queda clara en els objectius educatius de l'ètape o de l'àrea, és possible que a l'hora de fer-ne una llista s'hagi raonat segons una lògica que ben bé podria contenir alguns dels principis, corolaris i fórmules que tot seguit exposem amb certa simplicitat:

«Els procediments es refereixen a tot tipus d'accions que serveixen, en definitiva, per apropar-nos o arribar a les metes o objectius escolars (siguin cognoscitius o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal o afectius, de relació interpersonal o d'inserció i actuació social).

Si l'àrea curricular X es refereix a, té com a objecte d'estudi, tracta de... tals coses (les matemàtiques, preferentment, dels nombres; la llengua, de les paraules, de la informació, del discurs; les ciències socials, de la realitat social; etc.);

Llavors, els procediments privilegiats seran aquells que ens

permeten tractar i interactuar millor amb aquella realitat, poder fer alguna cosa amb aquesta realitat, els que ens permeten situar-nos el més correctament possible en les coordenades i dimensions fonamentals definides en l'àrea X, i així poder assolir les metes proposades.

Per exemple,

- Si el treball amb la història ens posa en contacte amb els seus objectes d'estudi (el temps, el passat, els esdeveniments històrics, etc.), amb les seves propietats particulars,

- i el que s'ha decidit que és socialment rellevant i cal ensenyar i aprendre, tot tenint en compte aquests objectes, és datar, ordenar, interpretar, comparar, confegir fris, etc.,

- llavors, els procediments per realitzar aquestes tasques seran l'empatia, la lògica de les proves, les anàlisis estadístiques, la formulació d'hipòtesis, etc.

Un estil semblant de seqüència lògica pot aplicar-se per analitzar la naturalesa dels continguts procedimentals de les altres àrees d'aprenentatge.

- Si la llengua tracta amb paraules, textos, informacions, comunicació,

- i el que se'ns proposa es llegir les paraules, canviar-les per altres, ordenar-ho, compondre-ho, escriure-ho correctament, interpretar-ho, etc.,

- llavors, els procediments seran l'anàlisi gramatical, la composició escrita, la caligrafia, la selecció d'idees principals, etc.

- Si l'àrea d'Educació artística (visual i plàstica) tracta amb l'espai, les formes, els gràfics, les imatges i fantasies, els estímuls visuals, la creativitat, la bellesa, el món de l'art, etc. ,

- i el que es proposa és llegir-ho, identificar-ho, representar-ho, expressar-ho, comunicar-ho, crear-ho, valorar-ho, gaudir-ne, etc;

- llavors, els procediments seran la visualització i l'observació directa, el domini del gest gràfic, la manipulació i experimentació de la matèria i dels estris, la utilització del llenguatge apropiat per realitzar missatges visuals-plàstics, l'aplicació de tècniques concretes, l'afinament de la sensibilitat, la reelaboració de materials, l'estimulació de l'enginy, la fluïdesa d'idees, la lectura d'imatges, etc.

Aquesta interpretació que hem fet de la naturalesa dels continguts procedimentals de les àrees curriculars informa i fonamenta els redactats dels dissenys publicats fins ara. A més, una consulta atenta d'aquests redactats, que guarden un format i estil molt semblants, ens ofereix altres informacions referides als procediments, algunes de les quals volem destacar a continuació per facilitar la lectura d'aquests materials curriculars.

- En les presentacions de les àrees respectives, s'acostuma a indicar els criteris seguits per a la selecció dels continguts procedimentals, i dels que han fet possible -si és que ho ha estat- fer-ne una categorització.

- En les relacions d'objectius generals de les àrees, no és difícil endevinar que n'hi ha uns que demanen ben directament l'aprenentatge de continguts procedimentals per tal de ser assolits.

- S'han agrupat en una sola llista tots els continguts procedimentals de l'àrea. (En altres redaccions de primers nivells de continguts, el que s'han fet és constituir blocs temàtics de continguts i especificar per a cada un d'aquests blocs els diversos continguts de fets, conceptes i principis, de procediments i d'actituds, valors i normes més adequats)

- Les fórmules emprades en la definició dels continguts procedimentals resulten, de vegades, massa àmplies i caldrà un treball de més precisió per entendre exactament a quin tipus de coneixement referit al *saber fer* es refereixen. La brevetat de la redacció no permet precisió, generalment.

- Es pot comprendre que hi hagi alguns continguts procedimentals repetits en les àrees. Es tracta d'aquells que podríem anomenar procediments generals (observació, mesura, representació, memorització, etc.), els que fan referència a formes més generals d'accedir als coneixements o tractar-los i són emprats, conseqüentment, en molts àmbits d'estudi.

- Si es col·loquessin els continguts procedimentals seleccionats de les àrees en les classificacions que hem presentat en el primer punt, es podria afirmar, d'una manera general, que es tracta majoritàriament de procediments cognitius, tot i que costa trobar fórmules que refereixin les estratègies d'aprenentatge o altres encara més generals, de solució de

problemes i de control i regulació de la pròpia activitat cognitiva, que es realitza amb el treball de l'àrea respectiva.

- Els objectius referencials o terminals que s'esmenten a continuació de cada llista dels continguts procedimentals poden llegir-se en paral·lel a cada un dels procediments, ja que aquests objectius referencials o terminals especifiquen -en nombre de dos o tres, aproximadament- diversos resultats que s'espera que aconsegueixi l'alumne a propòsit del treball amb aquell contingut procedimental.

- També en les respectives orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'aprenentatge i d'avaluació s'acostuma a proposar criteris adients per a l'actuació competent del professor respecte a aquests tipus de continguts.

Es pot fer un darrer comentari respecte als *procediments cognitius* que hem considerat, anteriorment, com els principals que cal treballar a l'escola.

Existeix, pel que fa aquests procediments cognitius, un greu problema fàcil de constatar. Malgrat les bones intencions de considerar-los en els dissenys curriculars perquè es treballin especialment, no hi ha gaire tradició d'ensenyar els passos que suposa aprendre, per exemple, a fer demostració, observació, representació, descripció, inferència, síntesi, generalització, memorització, interpretació, estimació, elaboració, organització, etc. (Són substantius emprats per presentar continguts procedimentals en els dissenys curriculars)

No hi ha tradició perquè tampoc és fàcil definir els passos que componen aquests actes mentals. És molt fàcil entendre què es vol dir i què s'ha de fer quan se senten frases com aquestes «Apaga l'estufa», «Programa el despertador o el video», però és més difícil saber què s'ha de fer per «demostrar», «interpretar», «observar», etc.

No es disposa tampoc a bastament d'*instruccions* que relacionin l'ordre d'actuació més adient. És tracta d'un inconvenient que s'haurà de resoldre el més ràpidament possible, ara que es vol fer un treball d'aquestes característiques.

En tot cas, que s'hagi de treballar a l'escola amb aquests tipus de procediments i que hi pensem entre tots, pot significar que s'ompliran de sentit unes ordres o uns consells tan repetits

i alhora tan ambigu com: «Estudia!», «Demostra-m'ho!», «Observa bé!», etc. Els nois i noies no saben què fer perquè no s'ha pogut, prèviament, manifestar què és el que s'ha de fer, en què consisteix demostrar principis, observar situacions, estudiar la lliçó, etc.

Però, no es tracta d'un inconvenient que invalidi qualsevol intent de treball, ni ha de ser motiu de desànim, perquè -si ens hi fixem bé- tampoc no hem seguit mai prospectes explicatius d'actuacions tan fonamentals com caminar, o pujar escales, o posar-se drets i seure, etc. ... i ben bé que ho fem!

Els projectes curriculars i les unitats de programació

100

Les interpretacions i els suggeriments anteriors es refereixen, en tot cas, als continguts procedimentals que s'han definit en els dissenys curriculars. Correspon, llavors, a l'equip de professors elaborar i decidir el segon nivell de concreció del currículum, o projecte curricular, i a cada professor la corresponent programació de les unitats.

El projecte curricular del centre, que s'elabora a partir d'una anàlisi dels objectius generals i dels continguts tal com es proposen en els dissenys curriculars, orientarà l'enfocament definitiu del treball del professorat en cada una de les àrees de l'escolaritat. Pel que es refereix als continguts, el projecte curricular del centre serveix per prioritzar-los i ordenar-los, per matisar-los, per ampliar-los si convé.

Per fer aquestes concrecions es tenen en compte a més les característiques del context específic en el qual es troba immers el centre i les intencions educatives que s'hagin pogut expressar per part de la comunitat docent. Segons aquestes concrecions i tenint en compte, a més, les característiques dels alumnes, el professor confegeix la seva programació.

No cal cap mena de consideració molt particular per orientar aquestes actuacions respecte a la seqüenciació, matisació i contextualització dels continguts procedimentals i es poden seguir els criteris generals que es mencionen per a la realització, en general, del projecte curricular.

Alguns criteris una mica més específics respecte a la concreció i seqüenciació dels continguts procedimentals els presentem a continuació:

- S'hauria d'assegurar primer el coneixement i el domini d'aquells procediments més bàsics, sigui perquè responen a necessitats molt immediates de satisfer, sigui perquè són més importants que altres de cara a la solució de tasques o sigui perquè són considerats com a requisit per a altres aprenentatges.

- S'hauria de mirar, igualment, que no es deixin de tractar curricularment aquells tan importants que es relacionen amb la vida personal o social, i que podrien quedar en segon terme si s'atén massa exclusivament el vessant cognitiu que les diferents àrees d'aprenentatge acostumen a presentar com a més afavorit.

- La prioritització d'uns procediments també està d'acord amb els valors que l'escola i els professors atribueixen a determinades activitats escolars (si es dóna més pes específic a les activitats memorístiques o a les comprensives; si es prioritzen objectius que apunten a un perfil de l'alumnat més «tecnològic», «lúdic», «d'estratega», etc.)

101

- S'ha d'atendre també el grau de coneixement i pràctica dels alumnes a propòsit dels continguts procedimentals que es volen proposar; és a dir, tot estarà en funció de si aquests ja posseeixen o no els suficients i pertinents esquemes d'acció a partir dels quals treballar els nous continguts. Tenir en compte això farà, al seu torn, que aquells primers esquemes i conjunts d'acció puguin enriquir-se més, la qual cosa significa que s'ajustaran i concretaran més, s'organitzaran millor, s'automatitzaran, o qualsevol altra de les dimensions que hem assenyalat per a un aprenentatge significatiu dels procediments.

- Com a criteri encara més general, hauríem de proposar primer els procediments que són més simples (pel nombre de passos o components i decisions) i més generals (actuen sota condicions poc restrictives), i incorporar després els més complexos i específics.

COM S'ENSENYEN I S'AVALUEN ELS CONTINGUTS PROCEDIMENTALS

L'ensenyament dels continguts procedimentals

Partim d'una doble suposició: que no s'ensenyen tots els procediments a l'escola i que ensenyar continguts procedimentals ha de ser una cosa diferent que ensenyar altres tipus de continguts.

De la primera suposició ja n'hem fet esment en pàgines anteriors, quan es parlava de la quantitat de procediments que s'adquireixen en la pròpia experiència de la vida, i quan s'ha al·ludit a l'existència d'uns criteris de selecció per poder considerar-los com a continguts d'aprenentatge. És ben evident que l'escola no és l'única instància que ensenya procediments.

Pel que fa a l'afirmació que es requereixen situacions específiques d'instrucció per a l'ensenyament d'aquests tipus de continguts, s'ha de dir que se sap poc encara de com es fomenta l'aprenentatge dels procediments, en comparació al què se sap respecte a la construcció dels coneixements declaratius, per exemple. I malgrat això, s'aprenen i s'ensenyen a l'escola!

(Hi ha algunes pautes generals que orienten les activitats d'ensenyament dels fets, conceptes i principis que també serveixen per a l'ensenyament dels continguts procedimentals: evocar els coneixements previs del que s'està fent -els esquemes d'acció previs-, un context actiu de treball, la verbalització, etc.)

També s'hauria de dir ben tranquil·lament, abans de fixar-se en criteris més particulars per a l'ensenyament dels procediments, que molts d'ells s'adquireixen simplement per contacte amb les coses que es manipulen, es tracten o s'hi té qualsevol tipus d'experiència. Pròpiament, el que passa és que tal volta s'han fet proves fins arribar a l'èxit d'haver solucionat el que es pretenia, o que s'han vist i imitat actuacions competents d'altres, o que s'aplica per a aquesta tasca un procediment que ja es coneixia. És a dir, que hi ha una construcció espontània de

molts procediments, en situacions naturals, amb poca instrucció.

En efecte, com a actius buscadors de solucions als problemes contínuament ens espavilem, sigui com sigui, per encertar i apropiar-nos de maneres de solucionar-los.

Però aquest esforç i iniciativa -que no només desplega l'adult- de vegades és insuficient per arribar als nostres propòsits perquè els procediments emprats no són els correctes, o bé perquè solucionen només a mitges els problemes, o bé perquè no se sap imitar-los i reproduir-los amb fidelitat... I als més petits, fins i tot els pot costar l'ús espontani d'aquestes actuacions.

Es fa patent, llavors, la necessitat d'una intenció educativa perquè les persones adquireixin aquests conjunts d'accions que els faran capaços de manipular satisfactòriament el seu entorn problemàtic.

No es pot caure en l'error de pensar que l'aprenentatge de la teoria, tot i ser com hem dit abans, un bon component i acompanyant, ja comporta consecutivament el domini dels vessants pràctics d'ús i aplicació dels coneixements. S'entén que una cosa és aprendre coneixements específics i una altra aprendre formes d'utilitzar-los: no per saber moltes normes d'ortografia -ho hem recordat ja- s'escriu correctament de manera automàtica; ni tampoc sabent l'assignatura se sabrà ja ensenyar-la; ni el fet de tenir coneixements estalviarà la utilització, a més, d'estratègies adequades si es vol fer un aprenentatge aprofundit.

Quines són, per tant, les millors situacions i estratègies d'ensenyament per facilitar l'aprenentatge de procediments? Si l'aprenentatge del *fer coses* no es deriva directament de l'aprenentatge del *saber coses*, d'on parteix perquè es dissenyin les adequades situacions d'instrucció?

A banda les estratègies més específiques d'ensenyament que esmentarem a continuació, hi ha un principi general rector de l'ensenyament que sembla pensat expressament per aquesta ocasió: «Primer ho faré jo, després ho farem junts, després ho fareu vosaltres sols».

Amb aquest principi es declaren les tres funcions que han determinat tradicionalment el nucli de l'activitat del docent (l'exposició, la pràctica controlada i la pràctica independent), i

sobretot recorda, també a propòsit dels continguts procedimentals, que es tracta de coneixements que formen part del bagatge cultural i que es presenten a l'alumne; que es confronten, a continuació, amb les realitzacions més o menys elaborades que posseeix l'alumne en la seva estructura cognitiva (els esquemes d'acció, els procediments més simples i generals); que s'interioritzen, finalment, de manera que esdevenen funcionals.

D'entre les principals tècniques o estratègies d'ensenyament, l'aplicació de les quals afavoreix l'adquisició dels continguts procedimentals, es poden assenyalar les següents:

- La imitació de models. Els alumnes observen un expert que està actuant (millor si raona la seva actuació) i construeixen així un model mental adequat de les activitats necessàries per executar la tasca per a la qual s'entrenen.

- La instrucció directa per part del professor o d'altres, de com s'ha de realitzar una actuació determinada, guiant la pràctica de l'alumne, desvetllant-la, definint clarament la naturalesa de l'activitat i les seves condicions, proporcionant pistes i informant o fent adonar dels resultats i dels obstacles.

- Demanar a l'alumne que expliciti (millor verbalment, al començament dels aprenentatges) el seu coneixement sobre el procediment, de manera que condueixi consciència i voluntàriament la pròpia actuació.

- La inducció de l'anàlisi i de la reflexió sobre les actuacions personals de l'alumne, ajudant-lo a comparar-les amb les que fan servir altres, a verificar els resultats, a controlar-les. Una situació ben adient per desvetllar aquest coneixement sobre les pròpies actuacions és ensenyar com actuar a altres que s'inicien.

Perquè l'aprenentatge d'aquests continguts es transfereixi a altres situacions i esdevingui funcional, s'ha de mostrar, de manera explícita, com els aprenentatges realitzats a propòsit d'una tasca particular en un tema de l'àrea es poden aplicar per resoldre problemes en una altra.

És a dir, no seria del tot completa qualsevol situació d'ensenyament de continguts procedimentals que no inclogués, en ella mateixa, la intenció d'una aplicació progressivament diferenciada del contingut en altres situacions, àrees o nivells.

Llavors, cada situació d'ensenyament i aprenentatge esdevindria alhora específica i general, perquè hi ha la intenció d'expandir-la i relacionar-la amb altres aprenentatges.

Per exemple, quan s'anima intencionadament la consulta ordenada a diverses fonts que faciliten informació sobre un tema concret de l'àrea de Ciències Socials, és possible de fer esment tant a resultats d'aprenentatge anteriors, com a la seva aplicació en altres àmbits d'aprenentatge.

No es poden oblidar tampoc altres components de la situació d'ensenyament que cal reclamar, alguns dels quals ja han estat esmentats amb anterioritat: l'evocació dels pertinents coneixements declaratius, sobretot els que es refereixen a les condicions de l'actuació procedimental; l'existència del suficient grau de motivació per dur a terme aquesta evocació; veure el grau de sentit que s'atribueix a l'adquisició i aplicació del procediment.

106

Però, potser el més característic dels aprenentatges referits a continguts procedimentals és que es consoliden amb la pràctica. Per tractar-se d'un tipus de contingut que implica l'adquisició (fins a l'automatització) i generalització d'accions, és evident que la pràctica ha de ser un component essencial del seu aprenentatge.

Si el que es vol, per exemple, a propòsit del mapa com a contingut procedimental, és precisament que l'alumne el sàpiga llegir, usar, confegir, interpretar, i no la simple descripció o definició dels seus usos o de les seves característiques, resulta evident que això s'aconsegueix amb la pràctica.

Els aprenentatges referits als procediments demanen pràctica i un context actiu d'aprenentatge, en el qual sigui possible desplegar les adquisicions dels usos i aplicacions. ¿Com es podria, per exemple, dur a terme una actuació estratègica, si no es proposen contextos actius d'elaboració, de descoberta, de resolució de problemes, per als quals encara no es disposa del procediment que els resol?

Mirat en un altre sentit, el procés d'aprenentatge dels continguts procedimentals cal que sigui contemplat i seguit molt de prop per part del professor.

Allò que més interessa de desvetllar no és el producte com a tal, l'arribada a la meta, sinó com s'hi ha arribat o com s'hi arriba. Dit amb altres paraules, no interessen els resultats de les operacions del problema aritmètic, ni la qualitat de la producció gràfica presentada, sinó el camí seguit per arribar al final.

Només si s'està al costat de l'alumne i se'l segueix en les seves actuacions exterioritzades i internes, es pot comprovar el progrés dels aprenentatges i l'eficàcia de l'ensenyament. Les preguntes i orientacions de tot tipus que pugui adreçar el professor a l'alumne referides a la seva actuació, constitueixen el millor ingredient de l'aprenentatge i de l'ensenyament dels continguts procedimentals. (Convindrà ultrapassar, alhora, els inconvenients que pot ocasionar a l'alumne sentir-se observat o preguntat contínuament.)

L'avaluació de l'aprenentatge dels continguts procedimentals

Al llarg de les pàgines anteriors ja hem esmentat explícitament o implícitament diversos criteris que presideixen l'actuació educativa respecte als continguts procedimentals. En tot cas, ara els resumirem i els completarem amb la intenció que ajudin a fer la planificació d'activitats d'avaluació dels tipus i graus d'aprenentatge possibles dels procediments.

Per acordar quin podria ser el sentit general de l'avaluació dels procediments, es podria dir, d'entrada, que es tracta, fonamentalment, de copsar la seva funcionalitat.

«Aprendre un procediment significa que s'és capaç d'utilitzar-lo en diverses situacions, i de diferents maneres, amb la finalitat de resoldre els problemes plantejats i d'assolir les metes fixades» (*Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, pàg. 75)

Volem dir que la principal dimensió de la significació dels aprenentatges referits a procediments és la seva funcionalitat. Es podia haver dit, igualment, que amb el seu domini s'apunta cap a formes de comportament d'experts.

Però, darrera d'aquest enunciat concís s'amaga molta més informació del què sembla indicar i val la pena anar-la esbrinant.

Com hem dit, en principi, allò que s'avalua concretament és un doble aprenentatge:

- l'adquisició del coneixement referit al procediment (se sap quines accions, quin ordre, en quines condicions, etc.).
- l'ús d'aquest coneixement en les situacions particulars.

Aprendre bé els procediments vol dir que es poden evocar fàcilment i que es poden aplicar i, quan s'arriba a graus d'aprenentatge elevats, que això es fa ràpidament, de manera molt ajustada i precisa i, fins i tot, automàticament (amb poc esforç de consciència).

Si només es vol comprovar l'existència del coneixement referit al procediment, és a dir, si l'alumne coneix la norma, la prescripció, l'algorisme, l'heurístic, etc., es poden fer preguntes concretes de com es fa una activitat determinada.

Si el que es vol és avaluar tots dos tipus d'aprenentatges, pot haver-n'hi prou mirant com ho realitza i suposar que aquesta realització prové del coneixement que la suporta o dirigeix. Però, la millor manera de comprovar-ho és estar al seu costat i veure quin és el grau de domini en l'aplicació del procediment.

Per això dèiem que deixar per fer a casa la realització de determinades actuacions que han de venir guiades per algun contingut procedimental treballat (consultar o buscar en el diccionari, fer operacions, resoldre problemes, construir...) i voler-ho avaluar, no té gaire sentit. D'una actuació que no se segueix en el seu curs de desenvolupament poca cosa es pot dir, excepte que ja està acabada o no.

Aquesta observació té molt de sentit per a l'avaluació formativa.

És interessant de tenir en compte, posats a definir més aquesta situació d'avaluació formativa, quines són les possibles fonts de dificultat en l'aprenentatge dels continguts procedimentals.

A partir d'una anàlisi superficial de les aplicacions d'algorismes de càlcul per resoldre una operació aritmètica, es pot veure la naturalesa dels possibles obstacles per fer-ne una utilització adequada.

REQUISITS PER APLICAR CORRECTAMENT EL PROCEDIMENT DE LA SUMA

- Cal atenció, concentració i perseverància al llarg de la realització
- S'han de reconèixer els valors dels nombres i els signes, el sentit de la suma
- Cal recordar correctament l'algorisme
- Cal seguir-lo fidelment
- Cal saber escriure els nombres resultants, en el lloc corresponent.

Així, els orígens d'una actuació pobre s'haurien de buscar en alguna o algunes irregularitats o obstacles existents en aquests àmbits generals del comportament que sembla que es requereixen per dur a terme l'actuació competent:

- el de la recepció i interpretació (percepció de les condicions de la tasca a realitzar)
- el de l'emmagatzemament (registre i evocació del procediment pertinent)
- el de l'execució (actuació adequada i manteniment d'aquesta actuació)

(FONT: ROMISZOWSKI, A.J. (1981): *Designing Instructional Systems*. New York: Kogan Page; pp. 252-265)

109

Malgrat aquestes indicacions concretes, es pot pensar que el sentit i els criteris de l'avaluació encara queden una mica curts. Repassant el quadre de les dimensions específiques de l'aprenentatge significatiu dels procediments, es poden reconèixer altres indicadors que assenyalen possibles tipus i graus d'aprenentatge a propòsit dels continguts procedimentals.

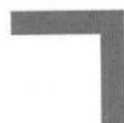
Així, efectivament, la manera de realitzar les accions que componen el procediment és una dimensió important a considerar (no endebades, les accions constitueixen el que podríem caracteritzar com la part més essencial dels procediments): si

l'execució és correcta i precisa, si hi ha el repertori complet de les accions que es necessiten, si s'apliquen en l'ordre convenient, si hi ha passos que no es dominen suficientment, etc.

Una altra dimensió que es pot comprovar és la de la contextualització, mirant, per una part, com funciona en altres contextos l'aprenentatge ja adquirit i, per l'altra, si s'encerten els millors procediments els més econòmics, els valuosos, els més pertinents i eficaços per la situació concreta que es planteja. Succeeix, moltes vegades, que l'alumne coneix i sap aplicar el procediment, però falla en l'elecció del més adequat en la situació plantejada.

Una altra dimensió és la de l'automatització, que es comprova atenent la quantitat de despeses d'atenció amb què s'acompanya l'execució procedimental, o la rapidesa i seguretat amb què s'aplica el procediment, sense necessitat de pensar i atendre els moments que el componen.

Seria la comprovació de l'adquisició del conjunt d'aquestes dimensions, i no només d'una, el que informaria més completament dels tipus i graus d'aprenentatge assolits respecte als continguts procedimentals. Per això, hem comentat anteriorment, que la indicació d'atendre només la funcionalitat de l'aprenentatge del procediment potser era poc pertinent, si no la situàvem en aquesta perspectiva més global.



1. El principal problema que encara trobarem respecte als procediments és que sabem poca cosa de la seva naturalesa i del seu tractament. No hi ha suficient investigació sobre com cada persona concreta tracta els diferents àmbits disciplinaris. Potser, sabem més coses de com s'adquireixen i apliquen els procediments matemàtics, però poca cosa soluciona si sabem molt poc de la naturalesa dels referits a la comprensió lectora o les activitats d'anàlisi i síntesi, per exemple.

Caldrà seguir amb expectativa com avança la investigació, sobretot la que se centra en les estratègies cognitives.

2. Succeeix que unes vegades els procediments estan ben definits i els usa tothom, perquè es tracta d'una adquisició cultural que ha arribat al consens del seu curs de desenvolupament, i fins i tot es pot escriure com una norma («Per obtenir l'àrea del triangle...»).

111

És, per tant, el procediment que també coneix i executa el mestre, amb la qual cosa resulta molt fàcil de desvetllar-lo en els seus alumnes, amb l'ajuda de les corresponents activitats d'ensenyament (presentació o demostració, repassar les instruccions, dir-ho de memòria i en veu alta mentre es fa l'operació, ajuda en la realització, sol·licitació de pràctica i de reflexió sobre aquesta pràctica, avaluació de rendiments, etc.)

El treball difícil i poc vistós s'esdevé quan el procediment no es troba completament definit, és massa general, orienta de manera superficial, i l'únic que pot fer el professor és animar, dir les paraules vagues («estudia», «demostra-ho», etc.) tot esperant el *miracle* de l'aparició del curs d'accions correctes.

3. Alguns dels problemes amb què es troba el professorat quan s'inicia en tasques de reforma fan referència, precisament, al moment de començar-les. Per facilitar un cert ordre en la planificació dels continguts procedimentals, quan un centre o un equip s'introdueix en aquesta tasca es proposa la guia elemental següent:

- Cal considerar, en primer lloc, que allò més fonamental respecte a l'aprenentatge i ensenyament dels procediments és que l'alumne aprengui a fer coses; és a dir, allò que es constitueix com a idea rectora de les posteriors elaboracions de l'equip de professors és la intenció que els alumnes millorin o enriqueixin les seves capacitats d'actuació.

- Cal considerar, a continuació, diverses modalitats d'aquest fer, ni que sigui expressat de manera general, després de realitzar una lectura atenta dels objectius generals, de l'etapa i de l'àrea.

- Cal contrastar, llavors, aquestes consideracions particulars amb la relació de procediments que es presenten en els dissenys, per adonar-se que allò que diferenciarà el fer en les àrees (i en la proposta d'unitats temàtiques, o d'unitats de programació, o en els centres d'interès, etc.), és bàsicament la naturalesa de l'objecte o objectes que les àrees conreen com a propis (*observar...* paisatges, animals, dibuixos, cossos geomètrics, obres d'art, etc.; *manejar...* compàs, llapis, pipeta, microscopi, etc.; *confegir...* frisos, murals, relats, poesies, etc.).

112

(Les actuacions posteriors ja es troben indicades en materials curriculars que orienten sobre l'elaboració de projectes curriculars o d'unitats de programació).

4. A primera vista, podria semblar que la mediació del professor davant l'alumne, quan aquest construeix els seus coneixements referits al fer, és massa directiva: demostra, corrigeix, indica, fa adonar, etc. Efectivament, és el preu que, d'alguna manera, s'ha de pagar si no es vol deixar a l'espontaneïtat l'adquisició de maneres econòmiques, eficaces i productives d'apropar-se a les metes i de tractar amb problemes.

Però, no sempre és així, com quan es proposen situacions de treball obertes del tot, sense un curs decidit o sense una meta prefixada, que l'alumnat va actuant de manera estratègica.

A més, quan el mestre ajuda l'alumne en adquisicions procedimentals i li facilita i el fa adonar del seu treball i dels seus cursos d'acció, en el fons, el que fa és animar un tipus d'alumne més lliure, més amo i més conscient de si mateix. L'ajudem a disposar de camins, a prendre consciència dels instruments, de les vies i també dels seus propis objectius i metes a assolir. En altres paraules, l'animarem directament o indirectament per tal que es dediqui de manera eficaç i hàbil als seus assumptes.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, J. (1988): "¿Enseñar a pensar? Sí, pero ¿Cómo?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 164, pp. 52-54.
- AMORÓS, C.; LLORENS, M. (1988): "Els procediments en el marc curricular". *Butlletí dels Mestres*, núm. 218.
- ASHMAN, A.; CONWAY, R. (1990): *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid. Santillana.
- BARON, J. B.; STERNBERG, R. J. (edit.) (1987): *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BARTLETT, F. (1988): *Pensamiento: un estudio de psicología experimental y social*. Madrid. Editorial Debate.
- CASTAÑEDA, M. (1982): *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. México. Trillas.
- CHIPMAN, S. F.; SEGAL, J. W.; GLASER, R. (comp.) (1985): *Thinking and learning skills*. Vol. 1 i 2. London. LEA.
- DEL RÍO, P. (1985): "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 31-32, pp. 21-43.
- GÓMEZ GRANELL, C. (1990): "Estrategias de aprendizaje en psicopedagogía de las matemáticas". En C. MONEREO (Comp.). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Monográfico de Infancia y Aprendizaje, 1990.
- HEIMLICH, J. E.; PITTELMAN, S. D. (1990): *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid. Visor-Aprendizaje / MEC.
- HERNÁNDEZ, F. (1989): "El lugar de los procedimientos". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 172, pp. 20-23.
- HERNÁNDEZ, F. X.; TREPAT, C. (1991): "Procedimientos en Historia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, pp. 60-64.
- HOC, J. M. (1987): *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- LANDA, L. N. (1978): *Cibernética y aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.

- MONEREO, C. (1990): "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 50, pp. 3-25.
- MONEREO, C. (Comp.) (1991): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona. Casals.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; SMITH, E. E. (1987): *Ensenyar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona. Paidós / MEC
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- NOGUEROL, A. (1989): *Tècniques d'aprenentatge i estudi*. Barcelona, Graó. (col. GUIX, 12).
- NÚÑEZ, C. (1987): "Educació Plàstica: Els procediments de l'expressió plàstica i les seves tècniques". *Butlletí dels Mestres*, núm. 217, pp. 45-53.
- POZO, J. I. (1988): "Adquisición de estrategias de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 175, pp. 8-11.
- Revista *AULA de Innovación Educativa*, núm. 3. Monogràfic "Didáctica de los procedimientos". Juny, 1992.
- Revista *GUIX. Elements d'Acció Educativa* núm. 163. Monogràfic "Ensenyar a pensar". Maig, 1991.
- RÍOS, J. (1991): "Els procediments de la didàctica de la geografia dels conflictes". *Guix*, núm. 170, pp. 11-13.
- SANMARTÍ, N.; MAURI, M.; IZQUIERDO, M.; GÓMEZ, I. (1990): "Los procedimientos (Área: Ciencias de la Naturaleza)". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, pp. 28-32.
- SELMES, O. P. (1987): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid, 1987. Paidós / MEC.
- TALIZINA, N. (1988): *Psicología de la enseñanza*. Moscú. Editorial Progreso.
- VALLS, E. (1989): "Los procedimientos. Su concreción en el Área de Historia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pp. 33-36.
- VILARRASA, A.; COLOMBO, F. (1987): *Migjorn. Exercicis d'exploració i representació del'espai*. Barcelona. Graó. (Punt i Seguit).

4. ACTITUDS, VALORS I NORMES

Isabel Gómez Alemany



INTRODUCCIÓ



Des de sempre s'aprenen valors, actituds i normes a l'escola: s'aprèn a respectar torns, a respectar normes d'higiene i reglaments, a obeir i a callar, a endarrerir l'assoliment dels desitjos, a interpretar el pensament dels altres, a compartir i a col·laborar, a parlar en veu baixa, i moltes coses més que de vegades s'aprenen sense que els mestres en siguin totalment conscients. A l'escola es dona la transmissió de valors a través de canals i mecanismes diversos: es manifesten i es transmeten en la manera de tractar els alumnes, en l'organització i presa de decisions, en la selecció de continguts, en la metodologia didàctica i en la pràctica de l'avaluació.

Quins són els valors, actituds i normes que l'escola transmet?. Depèn de molts factors: els externs a la pròpia institució (context històric, social, cultural i polític) i els interns, en funció de les decisions que es prenen en la institució. Els valors concrets que l'escola dona als seus usuaris són fruit d'una complexa dinàmica generada per paràmetres externs i interns, objectius i subjectius, polítics, econòmics, ideològics, pedagògics, etc. (Trilla i Puig, 1991).

117

Segons aquests dos autors, existeixen dues vies per a l'educació de valors en el context escolar que no cal contemplar com alternatives, sinó com a complementàries: la curricular i la institucional. La via curricular és la que consisteix a dissenyar i a dur a terme activitats específiques d'educació moral i la via institucional és la que treballa per mitjà de les formes organitzatives, de les estructures de poder, dels canals de participació, de les normatives i reglaments instituïts, és a dir, de les relacions socials que es configuren a l'escola.

En una societat democràtica, la institució escolar, entre d'altres, ha d'ensenyar el significat de viure democràticament. Però, només és possible aprendre-ho si la convivència a l'escola respon al mateix patró, és a dir, si l'actuació de tots està orientada per principis i valors compartits i si es troba regulada

per normes i mecanismes clars i consensuats. En d'altres termes, si els fets que es produeixen, les decisions que es prenen, el funcionament de tota la institució i les relacions entre els seus membres són objecte d'anàlisi, de reflexió conjunta i de negociacions per millorar-la. Negociació implica la participació de tots -professors, alumnes, personal no docent-, la corresponsabilitat i la cogestió en la resolució dels conflictes que puguin esdevenir.

Actualment es planteja el treball curricular contemplant les actituds, els valors i les normes com a contingut de l'escolaritat. La diferència amb èpoques anteriors potser es troba en la defensa de la presa de consciència sobre els valors que, amb tota seguretat, volem que assumeixin els nostres alumnes i de la seva concreció de manera continuada en l'ensenyament mitjançant el treball constant en les diferents àrees curriculars i activitats que es porten a terme a l'aula i al centre escolars. Aquest enfocament respon també a la consideració que la interacció entre educador i nens o alumnes es troba mediatitzada per les tasques escolars i pels tipus de contingut curricular que configuren l'activitat d'ensenyar i aprendre i donen forma a determinades maneres de relacionar-se, de treballar conjuntament, de prendre decisions, de traspàs d'informacions, etc.

Ser conscients dels valors que volem mostrar i defensar com a educadors; explicitar, contrastar i compartir els criteris educatius pel que fa als valors amb altres professors i companys d'equip i treballar sistemàticament per aconseguir els objectius en aquest àmbit, ens fa segurament guanyar en eficàcia i coherència en la tasca docent i educadora.

L'escola pot clarificar i concretar intencions educatives en el camp dels valors, les actituds i les normes referides a les diferents activitats i aprenentatges que s'hi desenvolupen. Trobem valors, actituds i normes específics implicats en el procés d'ensenyar i aprendre relacionats directament, com veurem més endavant en l'apartat del currículum, amb els altres tipus de continguts escolars: els fets, conceptes i principis i els procediments.

Ens situem, doncs, en el terreny de l'educació dels valors des d'una perspectiva *intencional*. Tot allò que volem que els alumnes

apreguin demana una intervenció pedagògica adequada per tal de provocar i facilitar el seu aprenentatge. La no consciència o la poca elaboració i concreció de la intencionalitat en aquest àmbit suposa la reproducció de valors socials del nostre context sociocultural, d'aquells valors que dominen en el moment concret en la nostra societat.

D'altra banda, el treball aprofundit en l'elaboració de criteris consensuats constitueix un índex de qualitat d'un centre. Els equips pedagògics es formen en el treball sobre principis i idees compartides que es fonamenten en valors (felicitat dels nens, respecte, solidaritat, tolerància, superació d'un mateix...) i que orienten el treball educatiu. Són qüestions que queden explicitades en el **projecte educatiu** de centre.

Per aquests motius, l'ensenyament de valors, actituds i normes es clau. Aprendre aquest tipus de contingut implica la familiarització amb determinats tipus de valors, la seva clarificació i conceptualització tot analitzant-ne la realitat i l'experiència viscuda. Implica el procés de concreció de determinats valors en actituds que cal mostrar i desenvolupar en determinades situacions i contextos. Implica, també, la comprensió i anàlisi de les normes existents amb la voluntat de respectar-les i de contribuir a fer-les evolucionar i millorar. L'escola dona i genera contínuament ocasions i experiències d'interacció en aquest sentit.

ELS VALORS, LES ACTITUDS I LES NORMES



Els valors

Els **valors** són entitats abstractes que fan referència a projectes o fites que es relacionen amb un determinat tipus de conducta o amb estats finals de l'existència (vegeu Mauri i Gómez Alemany, 1986). Són exemples de valors d'ambdós tipus la creativitat, honestat, responsabilitat (tipus de conducta ideals), i la llibertat, pau, igualtat, felicitat, etc. (estats finals). Els valors transcendeixen situacions específiques i es manifesten de manera personalitzada, però són representacions construïdes socialment a partir de valoracions sobre comportaments individuals i col·lectius i situacions. Són dinàmics, és a dir, tenen una gènesi històrica i canvien segons circumstàncies socio-culturals. L'evolució personal pot originar canvis en el sistema de valors propi.

121

Les actituds

Les **actituds** constitueixen predisposicions relatives per a l'acció en relació a un objecte, situació, fet, persona, col·lectiu de persones o idees. Tenen un referent més concret (situacions o contextos particulars) i preparen per actuar d'una determinada manera en funció de les creences, els valors i les pautes de conducta assumides. Així, per exemple, les actituds participatives, d'iniciativa i de diàleg són actituds necessàries per tal de concretar el valor de la cooperació. Es formen a partir de l'experiència i s'activen en presència de l'objecte, persona o situació que les susciten. L'actitud organitza el comportament ja que predisposa per a l'actuació amb una orientació determinada.

Les **normes** es refereixen a maneres de comportament o a prescripcions per actuar d'una determinada manera en situacions específiques; regulen, per tant, el comportament individual i col·lectiu. Les normes socials són externes a la persona i convencionals, però s'adopten i interioritzen. Podem establir la pròpia normativa en relació a la convencionalitat i als condicionants socio-ambientals. El respecte a un determinat tipus de norma ajuda a formar determinades actituds (el respecte al silenci en una biblioteca, per exemple).

Valors, actituds i normes estan, doncs, interrelacionats. Els valors, les actituds i les creences es troben estructurats en un sistema cognoscitiu, formant una totalitat integrada i funcional que evoluciona i és sensible a factors de tipus social, econòmic i polític, així com als esdeveniments viscuts. Cada societat i cultura es caracteritza per un sistema de valors propi, del qual participen els seus membres, que evoluciona històricament i que pot prendre diversos referents en funció de la religió, de moviments socials, de lluites i de consens històric (com els valors democràtics, i els drets humans, per exemple).

122

Els valors predominants en una comunitat i moment determinats estan relacionats amb la seva història i evolucionen: així, per exemple, els diners, la solidaritat o la llibertat poden ser rellevants en determinats períodes i configurar actituds de competitivitat, de lluita col·lectiva o de defensa de les llibertats i els drets humans. El respecte al medi i l'equilibri ecològic són valors actuals inexistents fa algunes dècades; el valor de la cooperació apareix reforçat en la vida moderna com a imprescindible, ja que poques activitats humanes, laborals o no, poden ser en l'actualitat realitzades individualment sense la participació, ajuda o esforç d'altres.

La influència del sistema de valors del propi grup de referència (ètnia, comunitat, classe social, família, grup d'amics, etc) és gran, però també existeix un sistema cultural predominant que pot, en determinats aspectes, facilitar o fer difícil el contacte de diferents cultures i la configuració del propi sistema de valors en un context multicultural. Si l'educació consisteix en facilitar sabers, pautes socials, models i valors per tal de possibilitar el desenvolupament moral i la integració social, l'educador ha de

realitzar una doble anàlisi per aconseguir els seus objectius: d'una banda, ha de conèixer l'evolució dels valors dominants en la societat i en el context socio-familiar on es mouen els seus alumnes; d'altra, ha de dur a terme una anàlisi continuada del propi sistema de valors, de l'evolució personal i de les intencionalitats educatives que presideixen la seva activitat professional. Sense oblidar que aquests tres sistemes de valors (valors dominants en la societat, valors del context socio-familiar de l'alumne o del grup d'alumnes i valors del educador) poden resultar congruents o no, és a dir, poden mantenir entre ells relacions de contradicció i lluita o d'integració o d'assimilació. El coneixement i consciència que resulten d'aquesta anàlisi són necessaris per poder fer el seguiment i facilitar el procés de desenvolupament que cada alumne ha de realitzar de manera específica.

EL DESENVOLUPAMENT I L'EDUCACIÓ MORALS



El procés de desenvolupament moral

L'objectiu de l'educació és el desenvolupament de les capacitats de l'alumne en diferents àmbits i l'aprenentatge de sabers que li obren noves vies o possibilitats d'actuació. Tot això és necessari per a la seva integració com a membre actiu en una cultura i en una comunitat determinades. Aquest procés de desenvolupament humà es du a terme en diferents àmbits: cognitiu, afectiu, motriu, social i també moral.

Els valors són patrimoni d'una cultura concreta (també poden ser interculturals) i la institució escolar els transmet, els reproduceix, contribueix a la seva producció i facilita el seu aprenentatge. La persona i la societat es regeixen per un seguit de valors que guien l'activitat, que orienten i determinen el tipus d'interaccions socials i amb l'entorn. El nen i la nena inicien un procés de coneixement del món social, del món natural i un coneixement propi que constitueix la base per a l'establiment d'interrelacions adequades per a la pròpia construcció com a persona diferenciada. Aquest procés inclou el coneixement i comprensió del funcionament de la societat i dels valors i lleis que la regeixen, així com la construcció dels propis principis. Parteix de la vivència dels fets i de les relacions per passar a elaborar representacions i a constituir un sistema cognitiu que alhora és resultat de l'anàlisi d'experiències anteriors, facilitador de la interpretació de fets i esdeveniments actuals i regidor de la pròpia actuació.

El procés de desenvolupament moral consisteix en la interiorització i elaboració de criteris sobre el que està bé el que està malament, sobre el que es convenient d'impulsar i allò contra el que cal lluitar. Es tracta d'un procés d'elaboració i construcció de criteris morals propis que puguin guiar l'actuació, útils per valorar la pròpia i la dels altres. No es tracta d'un procés

d'invenció ni tampoc del desenvolupament de pautes prefixades: el nen i la nena, el noi i la noia observen en el seu entorn el comportament dels altres, especialment el de les figures que els inspiren amor, respecte o admiració, els imiten i van interioritzant creences i actituds que reproduïxen a partir de les diverses instàncies socialitzadores. També trien, quan són capaços de discernir i quan no estan excessivament dirigits o coaccionats per criteris i imposicions de l'adult, entre diverses possibilitats d'actuació. Prenen de l'entorn, doncs, creences i actituds i les fan seves.

Aquest procés és, en una primera fase, molt dependent de les pautes que l'adult proporciona, però amb el temps evoluciona en el sentit de l'autonomia, de la reflexió conscient i de la conceptualització dels valors. Pot evolucionar d'acord a les normes o criteris morals vigents a la societat o bé fer-ho en sentit contrari. La capacitat per conceptualitzar la pròpia selecció de valors i per discernir les diferències entre aquesta i la convencionalitat social constitueix un índex de desenvolupament moral.

126

Així doncs, es tracta d'una construcció personal en la línia de la diferenciació personal i l'autonomia però també en la línia de compartir idees, objectius i accions amb d'altres (des del joc fins a l'activitat social, política, professional, sindical, etc.)

Diversos psicòlegs d'orientació cognitivo-evolutiva han elaborat teories sobre el desenvolupament del coneixement social i sobre el desenvolupament moral. El coneixement social abarca el coneixement d'un mateix, el coneixement sobre les persones i sobre sistemes de relacions i organitzacions socials, la qual cosa inclou el coneixement de les convencions socials. També comprèn l'elaboració de judicis i valoracions sobre el que està bé i el que no ho està. Aquest conjunt de coneixements és el que permet situar-se i relacionar-se amb altres de manera satisfactòria i amb eficàcia.

El desenvolupament moral pot ser contemplat com a simple interiorització de normes i convencions socials o com a procés de construcció personal, és a dir, com a elaboració de criteris i judicis, la qual cosa possibilita d'enfrontar-se amb recursos a problemes de tipus ètic. Segons Piaget i Kohlberg el desenvolupament moral consisteix en l'adquisició de principis

autònoms de justícia com a fruit dels factors següents: la cooperació social, el respecte al dret d'altres i la solidaritat entre iguals. Desenvolupament moral i desenvolupament intel·lectual es troben, en aquesta perspectiva, interrelacionats de manera estreta. Aquesta relació és clara pel que fa a les capacitats d'anàlisi de situacions i problemes, de la presa de decisions i de l'elecció de mitjans, implicat tot en els comportaments regits per criteris morals.

Piaget crea una tradició d'investigació sobre el desenvolupament de judicis morals i porta a terme les primeres anàlisis sobre judicis infantils. Distingeix dues fases en el procés de desenvolupament del judici moral: la fase d'*heteronomia* en la que predomina el respecte unilateral i la consideració a l'autoritat dels adults i que implica la moral de l'obediència, de l'adhesió a normes fixes. La fase d'*autonomia* es caracteritza, en canvi, per la cooperació, les relacions de respecte mutu i en ella emergeix la moral de la reciprocitat i de la justícia. (Piaget, 1960, 1971 i Kamii, 1982).

L'emergència de la moral autònoma se situa, en aquesta perspectiva, en els primers anys d'escolaritat obligatòria estimulada per les creixents capacitats de posar-se en el lloc de l'altre i d'interpretar els seus desitjos i idees, de reciprocitat i de consciència del conflicte o de la contradicció entre els desitjos i la realitat, de les diferències d'opinió, etc. Es parla de *reciprocitat* quan el respecte mutu és suficientment fort com per fer desitjar de tractar als altres de la mateixa manera que ens agradaria ser tractats. En la moral autònoma les normes són independents de la pressió externa, sorgeixen d'acords o de consensos mutus, són alterables i depenen del context social. Es valora més per la intenció o la responsabilitat en l'acció que pel resultat d'aquesta. L'autonomia intel·lectual creixent permet l'autonomia en l'aprenentatge, objectiu de l'educació, i es reflexa en el trobar resposta per un mateix als problemes plantejats, en l'experimentació i assaigs per la recerca de solucions, en el raonament crític, en la presa de decisions. L'autonomia no seria *moral* si només es tingués en compte el punt de vista propi; per això hi ha la necessitat de la confrontació de punts de vista i de la solidaritat. Segons Piaget (1960), el fi de l'educació moral és el de constituir personalitats autònomes aptes per a la cooperació.

En la mateixa línia, segons Kohlberg (1976) les influències del medi en l'educació estan més definides per l'extensió i qualitat general dels estímuls cognitius i socials que actuen sobre el noi i la noia que per experiències de disciplina, càstig i recompensa. Seguint la línia traçada per Piaget, aquest autor afegeix l'estudi d'estadis de desenvolupament a la vida adulta a la descripció i explicació del procés de desenvolupament moral des de la infància. El primer nivell de desenvolupament o nivell *preconvencional* correspon a la moral heterònoma abans descrita; el segon nivell o nivell *convencional* està caracteritzat pel conformisme, s'accepten i es mantenen les normes i valors morals de la família i la societat en el seu conjunt. El tercer nivell o *postconvencional* (possible a partir de l'adolescència però no necessàriament present en l'edat adulta) es caracteritza per un distanciament personal que permet a la persona elaborar criteris morals personals i autònoms, independents del grup, que consisteixen en principis abstractes que intenten ser universals i coherents. En els estadis inferiors, la convenció i la moralitat es troben indiferenciades i la moralitat es defineix com a conformitat amb les convencions del sistema social (normes, costums, lleis vigents). En els estadis superiors, en canvi, les dues es diferencien i el raonament basat en els principis morals domina sobre el respecte a les convencions socials. Aquest autor proposa una *educació moral evolutiva* basada en el diàleg i la discussió de dilemes morals i en un sistema organitzatiu escolar, *la comunitat escolar justa*, com a context adequat per al desenvolupament moral. (Hersch i altres, 1979)

L'educació moral

Les implicacions educatives d'aquestes perspectives teòriques són clares. Des de l'educació cal proporcionar ocasions per posar-se en el lloc de l'altre, d'haver d'esforçar-se en analitzar i interpretar els seus desigs i idees; estimular la responsabilitat; estimular intel·lectualment i, concretament, estimular el raonament lògic sobre els fets i els conflictes convidant a l'argumentació i la discussió de dilemes morals, entre d'altres. Les teories psicològiques esmentades han servit de base per al desenvolupament de orientacions, enfocaments i metodologies didàctiques en educació moral (Puig i Martínez, 1989; Jordan i Santolaria, 1987; Hersch i altres 1984, etc.).

Existeixen diverses tècniques possibles com són la dramatització, el joc de simulació, el joc cooperatiu, l'estudi de casos, la discussió de dilemes, etc. (vegeu en aquesta mateixa col·lecció els treballs recopilats per Martínez i Puig, 1991) i que tenen com a denominador comú l'interès per provocar els processos de clarificació, expressió i discussió sobre actituds i valors.

Diverses capacitats es troben implicades en aquest procés de desenvolupament moral que hem caracteritzat fins ara. L'escola ha de fomentar el seu desenvolupament en situacions reals en el marc del seu funcionament quotidià com a institució.

<i>CAPACITATS A DESENVOLUPAR</i>	<i>ACTIVITATS A PROMOURE</i>
- anàlisi i interpretació de la realitat social - anàlisi i interpretació de la pròpia experiència - interpretar i valorar l'actuació i les idees d'altres - posar-se en el seu lloc - contrastar punts de vista - argumentar - reflexionar sobre les pròpies característiques personals - reflexionar sobre el propi comportament en situacions concretes - clarificar els criteris d'anàlisi i valoració, etc.	- anàlisi d'allò que passa a l'aula i al centre - confrontament en situacions conflictives - debat - explicació de les actuacions personals - explicació de les actuacions de grup - realització de propostes - presa de decisions col·lectiva - explicitació de criteris propis

Podem dir que el procés de desenvolupament moral es pot veure afavorit o obstaculitzat pel clima i per pràctiques educatives concretes. L'estructura democràtica i cooperativa i la cogestió del grup esdevenen instruments pedagògics importants per treballar en aquesta línia. Els estils educatius condicionen, en conseqüència, el procés de desenvolupament moral i factors tals com el tracte igualitari o discriminatiu del mestre, la metodologia didàctica i l'organització del grup per a

l'aprenentatge, el donar marge per a l'autonomia dels alumnes, l'estímul per a la cooperació i l'exemple del propi comportament són crucials.

El desenvolupament de capacitats i l'apropriació de continguts culturals a partir dels propis coneixements i punts de referència són aspectes d'un mateix procés que es condicionen i alimenten mútuament. Per més que parlem de construcció personal, en el cas de l'elaboració de la pròpia moral, no és menys cert que la construcció es fa a partir d'altres, gràcies a altres i amb altres, partint de construccions socials compartides. El desenvolupament del criteri moral fa que cada vegada es pugui discriminar més, matisar, argumentar sobre el que està bé i el que està malament, clarificar i defensar els propis criteris i conquistar l'autonomia. En confrontació amb els altres i mitjançant les activitats socials en les quals s'està immersit i, per tant, mitjançant les activitats escolars, l'alumne interioritza i elabora les normes, contrasta el seu punt de vista amb el dels altres, es descentra en relació a les pròpies idees i desigs i avança en la construcció de la moral personal. És també aquesta qüestió la que fa que els valors, les actituds i les normes siguin considerats com a continguts del currículum.

130

Educació moral i interculturalitat

Cada alumne aporta peculiaritats diferents a aquest procés en funció de les característiques socio-culturals de la seva comunitat i grup ètnic i social de referència. El valor que la seva família o persones pròximes donen a la cultura, la prioritització que fan de sabers, d'activitats socials, els valors i creences que constitueixen punts de referència importants, els costums, etc. poden ser molt diferents d'un alumne a l'altre. D'altra banda, la desigualtat inicial pel que fa a l'accés a béns culturals concrets, artístics i d'ordre divers, és evident. Alguns alumnes gaudeixen d'aspectes de la cultura (música, llibres, exposicions, actes socials, etc) absents en el context d'altres. Els rols, amb tot el que comporten de valoració social i de discriminació, són diferents en funció del sexe. Aquests tipus de condicionants actuen amb força des de les primeres edats marcant l'evolució de cada persona.

Des del punt de vista de l'escola i de l'aula com a institucions i com a comunitat, els valors i principis que regeixen la convivència han de ser el màxim de respectuosos possible amb els que cadascú aporta en funció del seu origen i pertinença social. Cal comptar que la construcció de la pròpia identitat ha de ser feta en funció de valors i criteris que són presents en els diferents contextos de desenvolupament propis (escola, família) i que, per tant, caldrà ajudar el noi i la noia a superar les contradiccions que aquest treball pugui presentar, harmonitzant els diferents elements culturals i evitant la desvalorització d'aquells que històrica i culturalment defineixen la pròpia identitat. La desvalorització o la no acceptació dels trets culturals propis comporten l'autodesvalorització.

L'*educació intercultural*, basada en el respecte als trets d'identitat cultural de les persones i en l'enriquiment mutu, suposa una necessària opció per valors determinats: el coneixement i l'acceptació dels altres, el respecte i la solidaritat. El mateix requereix la *coeducació* i qualsevol altre plantejament d'*educació per a la igualtat*, l'únic que assegura la dignitat de les persones i que lluita per a la superació de les limitacions en el seu desenvolupament.

131

En un context intercultural, com és el nostre en l'actualitat, l'educació moral implica el coneixement i la consciència del que representen les diferències de tot tipus, incloses les d'ordre sociocultural i el seu tractament per la comunitat educativa.

L'EDUCACIÓ DELS VALORS, DE LES ACTITUDS I DE LES NORMES I EL CURRÍCULUM

Alguns valors com ara la pau, la cooperació, la igualtat del gènere, el respecte, l'atenció i valoració de la diferència, l'antiracisme, el respecte a l'entorn, a un mateix i als altres (respecte a la intimitat, a les idees, opinions i creences...) són exemples de la importància de l'educació en aquest àmbit. Però no n'hi ha prou que constin per escrit en documents o que quedin en una simple declaració d'intencions. L'educació en els valors esmentats s'ha de concretar i evidenciar en el disseny curricular, en el funcionament del centre, en la programació d'àrees per cicles i nivells, en les relacions personals, en les activitats compartides, en les converses a l'aula.

133

Qualsevol concepció sobre educació fa referència a finalitats i a fites, a qualitats humanes, a allò que és considerat com a positiu o desitjable. El currículum tradueix aquestes intencions i fa la selecció d'allò que s'ensenya, determina les directrius del pla d'actuació pedagògica. Es poden identificar els valors explícits en les formulacions contingudes en les propostes curriculars que expressen la intencionalitat educativa, però cal tenir present que els valors es troben en la presa de decisions:

- per a la selecció de continguts,
- en la metodologia didàctica,
- en l'organització del grup per a l'aprenentatge,
- en l'avaluació.

ja que la presa de decisió representa una opció que comporta la valoració d'allò que es considera més apropiat per tal d'assolir les finalitats educatives proposades.

La influència dels valors es fa més palesa en la selecció d'activitats i tasques. Una activitat és considerada «educativa» si participa dels principis o s'adreça a aconseguir les finalitats estipulades; en altres termes, si es manifesta d'acord amb els

valors que impregnen una determinada concepció sobre educació i sobre les relacions socials. Les activitats d'avaluació tradueixen, encara més clarament, els valors que orienten el procés educatiu: selecció i competitivitat en alguns casos, valoració de la diversitat i cooperació en d'altres.

Els valors es troben també presents en el «currículum ocult» que segons Apple (1986: 27) consisteix en «l'ensenyança tàcita de normes, valors i disposicions, ensenyança derivada de la vida de l'alumne a l'escola i d'haver d'enfrontar-se a les expectatives i rutines institucionals dia a dia i durant un seguit d'anys».

Per tal d'evitar que l'educació es redueixi a simples marcs referencials, sense vehiculació posterior a les successives etapes d'elaboració i desenvolupament del currículum d'una banda i del «currículum ocult» de l'altra, el *marc curricular per l'ensenyament obligatori* (Coll, 1986) que ha orientat els treballs de disseny curricular al nostre país, considera els valors, les actituds i les normes com un contingut que cal ensenyar al llarg de l'escolaritat de manera sistemàtica, planificada i contextualitzada en les diferents àrees curriculars. Aquesta és l'orientació que pren actualment el currículum.

134

L'ensenyament s'ocupa d'aquells sabers i continguts que el desenvolupament espontani o l'experiència educativa informal no garanteixen. Des d'aquesta perspectiva es justifica també la necessitat de la selecció i explicitació dels valors, actituds i normes que han de ser assumits. Però des d'aquesta perspectiva es planteja també l'interrogant: quins valors prioritzar a l'escola?. Pel que fa a això hi ha un determinat consens entorn als valors d'una educació democràtica (llibertat, cooperació, solidaritat, respecte, sentit crític, responsabilitat, etc.); de manera complementària, cada centre i cada equip pedagògic ha de plantejar-se el tema i, en funció de les característiques socioculturals del context, prioritzar un determinat tipus de valors en funció de les finalitats educatives que es tenen. Però l'elecció de determinats valors com a prioritaris no assegura ella sola l'assimilació d'aquests valors per part dels alumnes: cal la seva traducció en termes de creences a assumir, actituds a fomentar i normes a interioritzar en diferents situacions i contextos o, el que és el mateix, la seva concreció en el projecte curricular del centre.

Els valors, les actituds i les normes es troben presents en les diferents àrees curriculars

La integració del treball de valors i actituds en el procés d'ensenyar i aprendre els continguts seleccionats pel currículum està justificat per diverses raons. De fet, és impossible separar el contingut ètic d'altres continguts curriculars. Per exemple, quan l'alumne aprèn determinats conceptes matemàtics desenvolupa actituds de gust o de disgust, d'interès o de rebuig, de competència o de col·laboració, de rigor o d'evitar l'esforç, etc. I això passa encara que no hagi estat previst pel professor. Aquest pot pretendre el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge en els seus alumnes, és a dir, resoldre problemes tot aprenent alhora diferents vies o camins i aprenent a contrastar les pròpies estratègies amb les dels companys.

Per a la selecció, plantejament i valoració d'una activitat didàctica es poden considerar -a més del resultat de l'aprenentatge en termes de noves adquisicions conceptuals o de destreses- les actituds suscitées en l'alumne. En la realització correcta d'un treball, seguint les fases i procediment adequats d'acord amb una meta, les actituds de rigor, correcció, precisió i claredat en l'expressió, estètica i netedat hi són necessàries, la qual cosa mostra l'estreta relació entre els continguts procedimentals i actitudinals.

135

A través de qualsevol àrea curricular és possible el treball de valors, actituds i normes. Totes les àrees hi són implicades, si bé l'àrea de *Ciències Socials* es troba més preocupada pel treball de conceptualització dels valors i pel coneixement del funcionament de la societat, la qual cosa ajuda l'alumne a representar-se el funcionament del món i a elaborar el coneixement social.

En la proposta curricular de l'àrea de *Plàstica*, per exemple a Primària, trobem explicitats els valors i actituds següents:

ÀREA DE PLÀSTICA

- Apreciar els valors estètics de la realitat pròxima. Sensibilitat vers l'estètica en l'ambient -arquitectura, decoració, disseny d'objectes-, en la producció artística -la pròpia i la dels companys-.
- Observació atenta, actitud d'anàlisi, d'interpretació activa i crítica d'una imatge, d'un dibuix o creació artística.
- Prendre consciència dels missatges visuals presents en l'ambient.
- Atrevir-se a intentar formes i representacions noves. Superar-se en les pròpies habilitats de representació plàstica.
- Responsabilitzar-se en la utilització correcta d'eines i materials.
- Valorar i respectar les persones i les seves obres.
- Gust i plaer en l'expressió d'idees i sentiments, en l'elecció de mitjans i de formes de representació.

136

Els enfocaments didàctics concrets en les diverses àrees configuren determinats processos de treball i processos interactius que són claus per al desenvolupament de determinades actituds. Tot treballant en àmbits científics i culturals diversos es formen i desenvolupen actituds que els són propis. El rigor en l'observació i la curiositat intel·lectual caracteritzen l'activitat científica i el seu desenvolupament esdevé objectiu en les àrees de *ciències*. La recerca de nous camins, l'interès per resoldre situacions-problema nous, sense por, són importants en l'activitat *matemàtica* però també ho són en l'àmbit de la *tecnologia*, de la *plàstica* i del *llenguatge*. El desig d'interpretar i de comunicar a partir de l'anàlisi de les produccions és característic del treball en les denominades *àrees artístiques*. L'interès per conèixer i dominar el propi cos, el gust per la comunicació amb un mateix i amb els altres mitjançant el cos haurien de constituir objectius de l'àrea d'*educació física*. Tot depèn de com s'orienten les intencions educatives i de com s'enfoqui la metodologia didàctica.

Però també podem parlar d'actituds, valors i normes generals que han de ser considerats en tot moment al llarg de les diferents activitats que es proposen a l'escola, independentment

de l'àrea de coneixement però que prenen formes diverses en funció de les característiques i peculiaritats de les diferents tasques i moments escolars: a l'hora de l'esbarjo, de la reunió de classe, de l'explicació del professor, del treball de grup, del treball individual, de menjar, etc. En són un exemple les següents:

ACTITUDS GENERALS

- Acceptació d'un mateix. Autoanàlisi i reflexió.
- Estar disposat a acceptar ajuts, a oferir ajuts.
- Interès per a l'intercanvi d'informacions, experiències, opinions, argumentacions. Respecte a les opinions, idees i creences dels altres.
- Elaboració acurada dels treballs. Presentació correcta.
- Esforç, superació en la feina.
- Valoració del treball ben fet i acabat.
- Prendre iniciatives: proposar, oferir idees, solucions.
- Acceptar la crítica i l'error.
- Prendre consciència de la necessitat de regular la vida col·lectiva, d'establir normes, de distribuir feines.

137

Els valors, actituds i normes relatius a:

- l'ordre i higiene personal, de l'espai i del material
- el treball (postura correcta, organització, acabat i presentació del treball, ritme constant, etc.)
- la convivència (tracte respectuós, escoltar, guardar el torn de paraules, efectuar aportacions i propostes, intercanviar, compartir, etc.)

formen part d'aquell conjunt de valors, actituds i normes que es troben presents en l'activitat quotidiana a l'escola i en el treball de totes les àrees.

En tot cas, es tracta de la consideració del tema dels valors de forma integrada en el conjunt d'activitats i en l'estructura curricular habitual. El plantejament d'un espai curricular diferenciat (assignatura d'ètica o d'educació moral) és un tema controvertit, entre d'altres raons perquè apareix lligat amb el problema de l'ensenyament de la religió a l'escola. És, però, una qüestió polèmica que pot ser plantejada de manera diferent

segons les característiques de cada etapa educativa. No és el mateix plantejar l'educació dels valors a l'etapa de Primària que a l'etapa de Secundària; les possibilitats dels nois quant a desenvolupament del judici moral són diferents com també és diferent l'estructura organitzativa de les dues etapes.

La conceptualització i definició dels valors, la seva configuració o estructura jeràrquica i els processos d'evolució i reconceptualització i resituació són intensos en determinats períodes. D'altra banda, la clarificació dels valors és imprescindible pel seu ús coherent com a criteris d'actuació personal i per a la valoració de l'actuació dels altres. Per aquests motius les propostes que defensen amb més força l'existència d'un espai curricular propi per a l'educació moral tenen més sentit en l'etapa de Secundària, quan es fa més possible la conceptualització i l'explicitació dels valors de forma més personal i superant el que és convencional.

La defensa dels valors, actituds i normes com a continguts escolars en persegueix l'explicitació, la selecció raonada i adequada als diferents cicles educatius i, per tant, la seqüenciació, programació i avaluació. Aquesta postura és diferent del plantejament de l'educació dels valors com a base de les activitats educatives. D'altra banda, obviar el procés de clarificació i selecció de valors no contribueix a res més que a deixar via lliure als valors socialment imperants i a valors tradicionals, ja que tota institució tendeix a transmetre els valors presents en el seu context social. Aquestes són algunes de les raons que justifiquen la proposta d'integrar els valors, les actituds i les normes als continguts de diverses àrees curriculars en estreta relació amb els altres dos tipus de contingut: els fets, conceptes i principis i els procediments.



Del projecte de centre a la intervenció a l'aula

Com s'ha dit anteriorment, el mestre necessita analitzar l'evolució dels valors dominants en la societat i en el context socio-familiar on es mouen els seus alumnes; analitzar el propi sistema de valors i concretar les intencionalitats educatives que presidiran la seva activitat professional. Només així serà capaç d'ajudar l'alumne a elaborar una moral autònoma, solidària i compromesa amb les expectatives de canvi positiu de la societat on viu (Gómez i Mauri, 1986).

Fruit d'aquestes anàlisis i de la negociació i consens dels col·lectius implicats en el funcionament d'un centre sorgeix el **projecte educatiu del centre** que defineix el sentit en el qual es vol realitzar l'acció educativa; estableix i prioritza els valors que es consideren vàlids i els objectius que es desitja assolir. Aquest projecte ha de ser fruit del diàleg entre els agents educatius implicats i ha de dirigir el procés d'intervenció educativa a la institució escolar. (Antúnez, 1987).

139

El mestre recrea en la pràctica aquest projecte sense oblidar que ell mateix és portador de determinades concepcions i creences. De manera continuada i en interacció amb els alumnes intenta donar resposta a molt diverses situacions, ja que la realitat escolar escapa de la planificació estricta. Per això, és important la reflexió i l'autocrítica, així com la confrontació amb la resta de l'equip i l'avaluació i revisió del projecte del centre.

La normativa de centre i d'aula ha de respondre i ser coherent amb el plantejament fet a nivell de projecte. La seva avaluació i revisió estimula el treball d'explicitació de valors, actituds i normes i l'exigència en el seu aprenentatge. Els valors i actituds així com el reglament consensuat a nivell de tot el centre han de ser objecte d'anàlisi amb l'objectiu de graduar les

dificultats d'aprenentatge que suposen i de decidir els tipus d'ajuda necessària per a la seva interiorització i assimilació. Com que el projecte curricular de centre, com a conjunt d'acords dels integrants d'un equip, és constituït pel conjunt de continguts i objectius a treballar de manera seqüenciada en els diferents nivells de l'escolaritat, els valors, actituds i normes han de prendre part en la configuració i contingut d'aquest projecte. Han de ser objecte d'anàlisi per a la seva redefinició en funció de les característiques dels alumnes i dels professors, de l'evolució sociocultural i de la concreció d'intencions educatives. Els nois, tal com avancen en el seu procés de desenvolupament i en les etapes de l'escolaritat obligatòria, han d'incorporar-se al procés d'anàlisi, de redefinició i de concreció esmentat, contribuint d'aquesta manera al procés de regulació del col·lectiu i establint els propis criteris.

140

Prenent com a exemple la interculturalitat esmentada abans i els valors corresponents de coneixement, acceptació, respecte i solidaritat, la seva integració en el funcionament de les activitats escolars habituals pot realitzar-se a diferents nivells. Probablement caldrà una anàlisi de la situació en què es troba el centre, partint de l'estudi de les característiques i condicions dels alumnes i una previsió de futur en relació a recursos i actuacions necessàries. Caldrà incorporar els valors esmentats i el resultat de les anàlisis efectuades al projecte educatiu de centre. I concretar els objectius i les actuacions a les diferents etapes. Mentre que en els cursos més baixos es pot estimular el respecte dels alumnes envers el company que ve d'un altre país i la curiositat per conèixer detalls del país i cultura d'origen, es pot fomentar també la formació d'actituds de solidaritat tot organitzant els alumnes per a l'ajuda mútua i la cooperació, fins i tot demanant a alumnes concrets de tutoritzar un company per situar-lo i per tasques escolars concretes. Els alumnes més grans podran arribar a comprendre els factors que causen la immigració i les condicions de vida dels immigrants, alhora que analitzen i proposen actuacions solidàries concretes.

Així doncs, l'assumpció d'aquest tipus de valors a nivell de projecte educatiu i la seva concreció en les tasques escolars exigeix del grup de mestres l'organització de recursos materials i humans de forma creativa, implicant als propis alumnes en el procés i provocant la seva sensibilització. L'existència d'un

projecte pedagògic obert, respectuós amb la diversitat acadèmica, cultural i social dels alumnes i que rebutgi totes les formes de tractament segregacionista, selectiu o repressiu és una de les condicions necessàries per avançar de manera eficaç en l'educació en valors.

El procés d'aprenentatge de l'alumnat

El treball que han de fer els nois pel que fa a l'assumpció de valors concrets, al desenvolupament d'actituds i a la participació en la regulació de la convivència, suposa diferents graus d'implicació i diferents nivells de treball cognitiu que van des de la simple entrada en contacte o familiarització amb una norma, actitud o valor en situacions concretes, fins a la conceptualització, argumentació i defensa de manera coherent i general en tots els casos passant per l'aclariment conceptual, per la diferenciació de valors i la seva interrelació. Aquests aspectes són importants de tenir en compte per a la seqüenciació d'aquest tipus de continguts per etapes, nivells i períodes concrets de programació.

141

Pel que fa a les *normes*, es pot parlar d'un procés que cal realitzar que comprèn:

- el coneixement i la familiarització amb la norma concreta,
- la comprensió del seu origen i significació,
- el qüestionament de la norma vigent,
- la participació en el fet de revisar-la, redefinir-la, anul·lar-la o substituir-la.

Pel que fa al desenvolupament d'*actituds*, el procés pot comprendre les fases següents:

- una actitud demanada per l'adult en un moment donat,
- una actitud espontània en circumstàncies concretes,
- una actitud de manera general,
- la consciència i defensa de l'actitud en funció de la interiorització dels valors.

Pel que fa als *valors* podem parlar també de:

- el contacte amb el valor concret,
- la presa de consciència sobre la seva significació,
- el concedir importància personalment,

- l'argumentació i defensa quan les circumstàncies ho requereixen.

L'anàlisi realitzada no implica que l'ensenyament hagi de seguir unidireccionalment la gradació assenyalada provocant o estimulant en aquest ordre totes les fases del procés. Vol posar en evidència, simplement, l'existència de diferents graus i tipus d'aprenentatges que cal fer. El grau i tipus a assolir en cada moment dependrà del projecte de centre, de la programació, de les activitats que es realitzin a l'aula i del contingut dels temes concrets.

L'ambient escolar ofereix al nen pautes pel sol fet de constituir una font de models i per les exigències d'aprenentatge que planteja. Precisament, per aquest motiu, cal vetllar per l'adequació dels espais i del material, per l'ambientació (ambient estètic, enriquidor culturalment, que convidi a la comunicació...). Progressivament l'alumne ha d'augmentar la comprensió sobre el funcionament i condicions del centre tot reflexionant sobre la necessitat d'una regulació col·lectiva o reglamentació. Tal com s'ha assenyalat abans, és important provocar la reflexió sobre les situacions i les experiències viscudes, contrastar interpretacions i opinions amb el fi d'ajudar a relativitzar els propis punts de vista, a comprendre els fenòmens en profunditat i a identificar i conceptualitzar valors i actituds i, així, facilitar l'organització personal del propi sistema de valors.

El com i el quan s'ensenyen els valors, les actituds i les normes

Hem parlat repetidament al llarg del apartats anteriors del *què* s'ensenya en l'àmbit de l'educació dels valors, les actituds i les normes. Parlarem més a continuació del *com* i *quan* posant en evidència la interrelació entre els tres aspectes.

L'organització de l'espai, de l'horari i del treball a l'aula, l'organització del treball en interacció, la proposta d'activitats que cal realitzar i la metodologia didàctica ha de facilitar la convivència, la solidaritat, la reflexió conjunta, el respecte i l'autonomia dels alumnes. L'organització d'activitats cohesives com jocs, festes, sortides, colònies; la realització de projectes (treballs de investigació, obtenció de un producte, campanyes,

etc.) que impliquen metes comunes, rotacions, torns, coordinació d'esforços; l'organització de treballs en grup, debats, assemblees, reunions són exemples d'activitats i plantejaments adients a la filosofia educativa dibuixada.

Les estratègies didàctiques principals per a l'ensenyament en aquest àmbit són, en conseqüència, el diàleg i el debat i l'organització escolar cooperativa com a context educatiu adequat (que comprèn des de la realització del joc i de tot tipus d'activitat de forma cooperativa fins a la implicació dels alumnes en la gestió). La base del plantejament metodològic és la *interactivitat*, ja que els criteris que cal construir en el propi procés evolutiu i educatiu han de ser personals però han de tenir consens, han de regular la pròpia acció i intervenir en la regulació de l'activitat conjunta. Per aquest motiu, és clau donar ocasió a la reflexió personal i a la contrastació amb els altres.

La constitució del grup classe com a comunitat és un dels aspectes claus que cal assolir per al treball educatiu. Això fa possible el clima d'acceptació i de cooperació necessari per viure els problemes i conflictes sense culpabilitat ni dramatisme, sentint al mateix temps que la responsabilitat en la seva resolució és compartida.

143

En quins moments es porta a terme l'ensenyament i aprenentatge de valors, actituds i normes? La resposta és *en tot moment* encara que hi ha circumstàncies privilegiades:

- en el temps compartit o moments de conversa i intercanvi d'opinions, notícies, coneixements, vivències personals, etc.
- en el procés de discussió o d'intercanvi sobre continguts concrets de qualsevol matèria a propòsit de la rellevància i les implicacions socials d'aquests continguts; en les consideracions sobre l'evolució històrica de formes d'organització social, de rols, etc.
- en les formes d'organització que són adoptades pel grup al llarg de les activitats d'aprenentatge. En les negociacions i establiment de normes de participació dels seus membres.
- en les negociacions sobre què cal fer i aprendre, sobre les metes que es fixen per al conjunt del grup i per a alumnes concrets.

- en les reunions o assemblees de classe i en general en tot temps establert o ocasional de regulació del funcionament del grup.
- en les entrevistes amb els alumnes i, en general, en tot temps dedicat a tutories.

L'explicitació per part dels professors sobre la significació de les tasques a realitzar pels alumnes, dels objectius a assolir, de les exigències i dels criteris de valoració dels treballs i de les actituds, constitueix un referent necessari.

Podem destacar també els plantejaments anomenats *transversals* de l'educació per a la pau i la no violència, la coeducació, l'educació per al consum i per a la salut. Tots ells han d'estar integrats en el quefer quotidià, lligats als diversos aprenentatges i activitats i impliquen metodologies concretes coherents amb els principis en què es basen. Així, per exemple, optar educar per a la pau significa optar no per evitar el conflicte, sinó per evitar l'activitat generadora de conflictes. És freqüent i possible l'existència de postures diverses, d'interessos contraris i cal tractar els conflictes col·lectius i resoldre'ls de manera decidida i no autoritària.

144

Aquest tipus d'intencions educatives s'integren en el plantejament de diverses àrees, especialment a la de *Llengua* (desenvolupament d'habilitats d'expressió i comunicatives dins el context del grup) i a la de *Ciències Socials* (comprendre el funcionament d'un grup i participar-hi). De la mateixa manera, la educació per a la salut amb tot el que implica de creació de la responsabilitat en el manteniment de la pròpia salut, inspira el plantejament de les àrees de *Ciències Naturals* i de l'*Educació Física*. L'educació per al consum es troba plantejada a l'àrea de *Ciències Socials* (consum de béns, no malbaratament, respecte al medi) i ha de ser present de manera continuada en la relació que s'estableix amb els materials emprats a l'aula i en l'observació crítica de l'entorn.

L'avaluació dels valors, les actituds i les normes

Com en qualsevol altre tipus de contingut escolar, l'educador necessita accedir als coneixements previs dels alumnes i representar-se el seu procés d'evolució, la qual cosa significa conèixer

en aquest cas: els judicis i els criteris d'actuació de què cada alumne disposa, així com la seva manera d'actuar davant de situacions concretes. Per això és important verbalitzar, demanar explicacions del perquè de determinades actuacions, argumentar quan hi ha diferents punts de vista, etc.

Els valors no són directament observables i avaluable però sí que ho són les actituds i el respecte a les normes, així com l'esforç per comprendre-les i defensar-les. L'observació i anàlisi de processos d'aprenentatge (més que l'anàlisi dels resultats) i l'observació i anàlisi de la interacció entre alumnes són els mitjans privilegiats d'avaluació. És important considerar objectius concrets i possibles a la planificació per a períodes de treball concret i revisar i reajustar la seva planificació sempre que calgui. La coordinació de cicle i d'etapa és una instància adequada per aquest treball.

Els valors, les actituds i les normes més directament lligats a continguts temàtics concrets de les àrees curriculars han de ser avaluats de manera integrada amb la resta de continguts i objectius (veure, per exemple, en la llista anterior d'objectius de l'àrea de Plàstica la interrelació dels tres tipus de contingut). És important posar de manifest els aspectes processuals com els progressos realitzats per l'alumne en un període de temps, els condicionaments que té i contra els quals ha de lluitar. Aquests elements són els que proporcionen indicacions per orientar les intervencions futures. En l'etapa de Secundària, el departament o seminari és responsable de la planificació i revisió d'aquests com dels altres tipus de continguts.

El tutor té un paper central en el seguiment dels aprenentatges d'aquest tipus de contingut. És responsable d'aconseguir el màxim d'informació possible de cada alumne, de plantejar el pla d'acció necessari i d'orientar el treball coordinat de la resta de professors (també amb les famílies) per assolir els objectius fixats en funció de les seves característiques. Els seus comentaris sobre el funcionament i treball de l'alumne poden influir molt en l'actitud i esforç i proporcionar-li pautes, orientacions i criteris per autoregular el propi procés de desenvolupament i aprenentatge.

L'adequació de la normativa de centre i d'aula i la seva coherència amb el projecte educatiu constitueix objecte d'anàlisi

de manera periòdica. Fer-ne l'avaluació estimula el treball d'explicitació de valors, actituds i normes i situa l'exigència al nivell adequat. Els canvis en la composició de l'alumnat o del professorat i, en general, tot tipus de canvi social, polític i cultural n'aconsellen la revisió.

Cal esmentar de manera especial, a l'escolaritat obligatòria, l'educació en la cooperació. La creença que és un valor que es pot ensenyar i que s'aprèn de manera gradual (no sense esforç) dins el context escolar inspira l'apartat següent d'aquest capítol.

Una de les claus per a l'educació moral: l'aprenentatge de la cooperació

Aquest aprenentatge és fa necessari en tot plantejament educatiu basat en la igualtat i per aconseguir la integració de tots els alumnes superant les limitacions i estereotips socials vigents que la dificulten. Es fa necessari per aconseguir el desenvolupament de les capacitats de tots els alumnes i la construcció de la pròpia identitat com a persones, alumnes i companys de forma positiva.

El funcionament cooperatiu permet desenvolupar activitats participatives i habilitats comunicatives: l'atenció cap als altres i la comprensió de les seves idees, desigs i necessitats; els sentiments d'estima i amistat, el concepte d'un mateix i l'autoestima en confrontació amb els altres, etc; en definitiva contribueix al progrés personal i no només al del grup.

La cooperació es dona quan hi ha un objectiu comú que facilita la comunicació de manera que els diferents membres d'un grup es coordinen per a la consecució del mateix fi. L'aportació de cadascú pot ser d'ordre divers i merèixer una valoració diferent, però tots són valorats i tots contribueixen a l'objectiu comú. En situació cooperativa, els objectius individuals s'assoleixen en la mesura en què ho fan els objectius de grup.

La competició no queda necessàriament exclosa d'aquest plantejament. Un determinat grau o nivell de competició entre companys o grups pot estimular l'esforç, elevar el nivell d'aspiracions, promoure la consecució d'objectius. La competició pot donar-se en un context de grup cooperatiu, però per tal que resulti positiva i no contradictòria no ha de provocar

REGULACIÓ COL·LECTIVA

Coneixement, acceptació, respecte de les normes establertes
Comprensió dels motius i finalitats de les normes; valoració crítica de les normes

Participació en l'elaboració i modificacions de les normes i acords

Regulació en el compliment i desenvolupament de les normes i acords establerts

INTERCANVIS VERBALS, PRESA DE DECISIONS DE GRUP

Demandar la paraula, respectar el torn de paraules

Escoltar amb atenció

Respectar les opinions dels altres

Demandar opinions, expressar les opinions de manera coherent

Preparar els debats, les reunions

Prendre decisions per consens, argumentant i valorant les possibilitats

147

TREBALL COOPERATIU

Expressar opinions, dissenys, necessitats.

Demandar ajut en cas de dificultat

Esforçar-se en conèixer els altres amb qui es coincideix en les activitats d'estudi, de treball i d'oci

Oferir pertinences personals, ajuts per a tasques concretes

Acceptar les responsabilitats encomenades

Respectar el treball, iniciatives i intervencions dels altres

Fixar metes comunes

Definir els problemes, anticipar necessitats de grup

Proposar solucions als problemes del grup

Arribar a solucions per consens

Participar en la planificació de les tasques col·lectives i corresponsabilitzar-se en el procés

Rendir comptes de les tasques encomanades

Acceptar les pròpies limitacions i les dels altres

Animar i exigir els altres segons les seves possibilitats

Fer el seguiment del pla d'actuació traçat

Celebrar els èxits aconseguits col·lectivament

Valorar el treball realitzat.

ansietat als seus membres, ni agressivitat als membres rivals ni, sobretot, marginació de membres del grup. Aquest darrer aspecte està relacionat amb el criteri esmentat de la resolució de conflictes al si del grup.

La cooperació està, en conseqüència, relacionada amb múltiples actituds, valors i motius: implica l'intercanvi, la coordinació de punts de vista i d'actuacions, la valoració crítica i l'acceptació de les crítiques, l'assumpció de decisions col·lectives i la responsabilitat davant tasques comunes. Comporta, entre altres coses, autoexigència, esforç i satisfacció.

Cal fer una anàlisi acurada de què implica la responsabilització en el funcionament col·lectiu democràtic i contextualitzar el que suposa per a un centre determinat i per a uns alumnes concrets amb les seves característiques i condicionants. La llista següent correspon a comportaments diversos implicats en aquest tipus de funcionament. Tots no tenen la mateixa dificultat o no cal exigir-los al mateix nivell (vegeu quadre pàgina 147)

148

La lectura del llistat anterior posa en evidència diferents nivells de dificultat. No és el mateix expressar opinions que valorar i interpretar les necessitats d'un grup i proposar solucions de manera personal als seus problemes, la qual cosa no implica que no s'hagi de donar oportunitats als més petits en aquest sentit. Al contrari, són en determinats moments capaços, al seu nivell, de fer aportacions interessants que han de ser valorades. Des d'un plantejament cooperatiu del procés d'ensenyar i aprendre, molts dels comportaments citats han de ser encoratjats des de les primeres edats.

Correspon a cada equip pedagògic i a cada mestre les decisions sobre el grau i tipus d'aprenentatge a assolir a cada nivell i a cada període concret de programació pel conjunt d'alumnes d'un grup i, de manera específica, per alumnes amb necessitats educatives especials.

Per tal d'assolir un progrés constant en aquest sentit, cal traçar-ne objectius concrets i constants per aconseguir-lo en períodes de temps curts en relació a d'altres aprenentatges, és a dir, a la programació general. A més, cal preveure situacions, activitats i l'organització de grup que afavoreixin la cooperació.

El grup classe no constitueix un grup cooperatiu pel sol fet que els nois i les noies estiguin plegats ocupant un mateix espai durant un determinat nombre d'hores diàries. Per això, és essencial que el mestre consideri la classe com un grup capaç de trobar i mostrar interessos comuns, de reconèixer els problemes propis i d'enfrontar-s'hi de manera cooperativa. És important, per això, que el grup identifiqui l'aprenentatge i la convivència com a objectius comuns: «aprendre plegats» i «gaudir plegats» i que cada alumne visqui el grup com a experiència personal enriquidora en el sentit de sentir-se peça del grup amb possibilitats d'influir-hi, de poder proposar i aportar coses. L'adhesió al grup, el sentiment de pertinença ha de venir donat per la realització d'activitats compartides i l'acompliment de metes.

Per assolir els objectius comuns que el grup ha d'anar delimitant, cal repartir les tasques d'acord amb el que cadascú és capaç de realitzar i amb allò que més contribueixi a assolir el que es vol col·lectivament. La igualtat de tracte als alumnes consisteix en la intervenció pedagògica diferenciada segons interessos, capacitats i necessitats personals. La igualtat de drets i possibilitats de l'alumnat ha de ser una realitat a l'escola i ha de constituir una preparació per a l'exercici i defensa d'aquests drets.

149

Dins el procés de treball cooperatiu (es pot considerar la cooperació com una manera o estil d'aprendre) poden identificar-se alguns moments clau: la formulació d'objectius, la concreció de tasques, el repartiment de responsabilitats, l'anàlisi dels mitjans i recursos disponibles, l'elaboració de normatives, el seguiment del procés i la seva avaluació i la dels resultats. La funció del mestre com a animador i el seu esforç per resituar el procés en vies realistes i de reconduir-lo en cas que calgui, és essencial.

Al final, el mestre ha d'actuar com a model d'aquelles actituds i normes que vol instaurar en els seus alumnes. El seu estil marca la pauta i les relacions que estableix amb els seus companys de treball (docents o no) contribueixen al clima general de l'escola que no pot ser contradictori amb les actituds cooperatives proposades.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNEZ, S. (1987): *El projecte educatiu de centre*. Barcelona. Graó. (Biblioteca del mestre)
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.
- BORREGO DE DIOS, C.: "La educación para la vida en sociedad: un ámbito para el desarrollo socio-afectivo en el currículum escolar". *Investigación en la escuela*, 12, 1990, 29-36
- DARDER, P.; COMELLAS, J. "L'educació democràtica a l'escola". *Perspectiva Escolar*, 87, 1984, 2-6
- DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola*. Vic. Eumo
- "Educación Ética y Cívica". Monogràfic *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 1990.
- "Educació moral. Monogràfic *Perspectiva Escolar*, 117, 1987
- "Educación y Valores", *Comunidad educativa*, 185, 1991, 5-27
- "Educació i valors en una societat democràtica" *Temps d'Educació* 2, 1989, 151-193
- "El proyecto educativo". Monogràfic *Cuadernos de Pedagogía*, 158, 1988.
- FREINET, C. (1975): *La educación moral y cívica*. Barcelona. Laia. (3a. ed.)
- GRASA, R.: "La concreción de los valores en el proyecto educativo de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, 158, 1988, 13-16
- GRASA, R.: "Paisaje para una polémica". *Cuadernos de Pedagogía*, 165, 1988.
- GÓMEZ, I.; MAURI, T.: "Valores, actitudes y normas: un contenido curricular de la escolaridad obligatoria". *Cuadernos de Pedagogía* 139, 1986, 44-46
- HERSCH, R.H.; PAOLITTO, D.P.; REIMER, J. (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea, (1979).

- HOFFMAN, M.L. (1980). "Desarrollo moral y conducta". *Infancia y Aprendizaje*. Monografía 3. 1983, 13-36.
- JORDAN, J.A.; SANTOLARIA, F.F. (Eds.) (1987): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.
- KAMII, C. (1979): "La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget". *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 18, 33-51.
- KOHLBERG, L. (1976): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo". *Infancia y Aprendizaje*, 18, 1982, 33-51).
- "Los valores en la escuela". Monogràfic *Cuadernos de Pedagogía*, 165, 1988.
- L'Escola com a comunitat democràtica. Monogràfic *Perspectiva Escolar*, 157, 1991.
- MARCHESI, A.: "El desarrollo moral". A J. PALACIOS, A. MARCHESI; M. CARRETERO (Eds.). *Psicología Evolutiva. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza, 1984
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M. (1991): *La educación moral*. Barcelona. Graó/ICE. (MIE, 4)
- MAURI, T.; GÓMEZ, I.: "Els valors, les actituds i les normes: què són, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen» *Butlletí dels Mestres*, 206, 1986, 4-7
- ORLICK, T.: "El juego cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 1988, 84-86
- OSER, F.K. "Moral education and values education: the discourse perspective". En N.C. WITTROCK (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York. McMillan, 1986.
- PADILLA, M.L.; GONZALEZ, M.M.: "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares". A.J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Comp.). *Desarrollo psicológico y Educación V. I. Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza, 1990.
- PAGÉS, J. i altres. *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona. Edicions 62, 129-145.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. México. FCE
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella, (1932).

- PIAGET, J.: "Los procedimientos en la educación moral", a J. PIAGET et al. *La nueva educación moral*. Buenos Aires. Losada, 1960.
- PUIG, J.M. y MARTINEZ, M. (1989): *Educación Moral y Democracia*. Barcelona. Laertes.
- TRILLA, J. i PUIG, J.M.: "L'escola com a àmbit d'educació moral" *Perspectiva Escolar*, 157, 1991, 5-18
- TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid. Debate.
- TURIEL, E. i altres (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza.
- UNESCO *Problemas de la cultura y los valores culturales en el mundo contemporáneo*. Paris, 1983.

MIE

Materials per a la innovació educativa

Sèrie MATERIALS CURRICULARS

1. **Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula** / Lluís M. del Carmen
2. **Els continguts escolars. El seu tractament en el currículum**
Teresa Mauri, Enric Valls, Isabel Gómez
3. **Guia per a l'elaboració del Projecte curricular de centre**
Lluís M. del Carmen, Antoni Zabala
4. **Bases psicopedagògiques de la pràctica docent**
(en preparació)
5. **L'avaluació** (en preparació)

MIE

Materiales para la innovación educativa

1. **Nuevas Tecnologías y enseñanza** / Antonio R. Bartolomé
2. **Pedagogía de la sexualidad** / Pere Font (també en català)
3. **La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría** / M. Álvarez y otros.
4. **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.** / M. Martínez, J.M. Puig (coordinadores)
5. **Estrategias de lectura** / Isabel Solé
6. **La organización del currículum por Proyectos de trabajo**
F. Hernández, M. Ventura

Materials per a la innovació educativa

1. **Pedagogia de la sexualitat** / Pere Font
- La immersió lingüística al cicle mitjà** / Josep M. Serra,
Dolors Flamerich (en preparació)

SEGUNDA PARTE



«Es imprescindible realizar y divulgar modelos de intervención didáctica que destaquen de las situaciones de enseñanza y aprendizaje aquellos componentes más directamente relacionados con lo procedimental. En estos momentos, prácticamente no existen.»

Enric Valls¹

A todo ello hay que añadir que únicamente se han trabajado conceptos y hechos, y que los procedimientos en Historia son casi desconocidos y la experiencia global de los profesores en este aspecto es escasa.

F. Xavier Hernández²

Los métodos didácticos que utilizan los profesores para la enseñanza de la Historia son diversos y, a nuestro parecer, todos ellos son potencialmente significativos según las circunstancias, el desarrollo cognitivo del alumnado, sus ideas previas, el arte y entusiasmo con que se imparta la disciplina, la técnica de la evaluación, una tutoría adecuada, etc. Hablar de todo ello y de sus posibles programaciones excede con mucho las pretensiones de esta primera aproximación a los procedimientos en Historia como contenido escolar.

No obstante, los esbozos que vienen a continuación en la segunda parte de este ensayo pueden adquirir sentido sólo en el caso de que el profesorado, entre otras decisiones importantes, asuma un método determinado de impartir la disciplina. Este método ha de tener presente la opción de una programación de contenido factual y conceptual concreta, la aceptación consecuente de una teoría del aprendizaje y un compromiso con la epistemología de la Historia (es decir, objeto, método, naturaleza del conocimiento y finalidad). Es en el marco de esta decisión—opción por un método didáctico en función de la teoría del aprendizaje y de la epistemología de la Historia— donde el profesorado puede insertar, si así

1 E. VALLS (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE/Horsori, p. 128.

2 F. X. HERNÁNDEZ (1990): *Ensenyar Història de Catalunya*. Barcelona. Graó, p. 28.

le parece adecuado, algunas de las propuestas que desarrollamos en los próximos capítulos.

Cada capítulo de esta segunda parte responde a un bloque de los procedimientos o estrategias de la «gramática» del historiador o historiadora que hemos identificado como resultado de nuestras reflexiones al final de la primera parte de este libro. Nos proponemos explicar en qué consiste, a nuestro juicio, el procedimiento concreto, qué técnicas le pueden corresponder como desglose lógico, qué resultados de aprendizaje referidos a lo procedimental se pueden obtener según el ciclo del que se trate, y algunos ejemplos de secuencias de acciones y de actividades de aprendizaje precisas. Quede claro que no pretendemos ser exhaustivos, sino tan sólo iniciar o apuntar unas tareas o sugerencias que, en caso de ser útiles, se puedan corregir, debatir y continuar. Por esto no ha de extrañar que se nos hayan pasado por alto técnicas y posibilidades didácticas de aprendizaje procedimental en Historia quizás conocidas y practicadas y que no han hallado espacio en este libro.

158

En lo que atañe a la secuencia temporal de nuestras propuestas, nos situaremos siempre entre el primer ciclo de Educación Primaria y el segundo ciclo de la Secundaria obligatoria. Nos hubiera gustado también hacer extensivo el proceso hasta el Bachillerato, pero, hoy por hoy, aún no estamos en condiciones de poderlo hacer. Aunque no renunciamos a ello para más adelante.

Somos perfectamente conscientes de que, como acertadamente ha señalado Henri Moniot en su artículo sobre la didáctica de la Historia, la función de ésta en la enseñanza ha perdido su antiguo consenso³. Por esta razón nos resistimos aquí —y no necesariamente por neutralidad personal— a optar por uno de los diversos métodos, secuenciaciones o programaciones que existen hoy en nuestro país, porque creemos que lo que viene a continuación puede ser útil en diversas metodologías didácticas y puede ser aprovechado en distintas secuenciaciones.

A tal fin, nos fundamentamos en el hecho de que en las principales historiografías actuales parecen destacarse cinco dimensiones comunes, la mayor parte de ellas claramente procedimentales. La primera consiste

3 «... La disciplina escolar que es la historia ha perdido la identidad clara de antaño, por evolución de sus principios constitutivos y por erosión del consenso establecido en torno a ellos. Tenía un método científico de referencia, basado en el establecimiento positivista de los hechos, el Estado-nación y el avance de la civilización como objetivos, un sentido dado por una concepción progresiva simple de la evolución, una escena pensada para el Occidente..., cosas todas ellas que ni el estado de la ciencia histórica y de las ciencias sociales, ni el de nuestros paradigmas ya no corroboran.» H. MONIOT (1991): «Didáctica de la historia». En BURGUIÈRE, A. *Diccionario de ciencias históricas*. Madrid. Akal, p. 201.

en el hecho irrefutable de que la Historia estudia o tiene por objeto los hechos reales protagonizados por personas reales en el pasado; y que dichos hechos y dichas personas se relacionan o actúan entre sí. En segundo lugar, cabe señalar que la Historia fundamenta su discurso en el uso de fuentes, testimonios e indicios que han llegado hasta nuestros días y que nos pueden hablar del pasado, y, en consecuencia, nos permiten reconstruirlo. En tercer lugar, la Historia tiene una relación íntima con la secuencia en el tiempo (sucesión, simultaneidad, duración) y la cronología. Aunque la cronología no es la Historia, ésta no puede prescindir de aquella. En cuarto lugar, una dimensión sustantiva de la Historia consiste también en la comunicación de forma hablada o escrita a los demás acerca del pasado reconstruido. Es la comunicación de los resultados, siempre evaluados e interpretados, el momento en el que aparece más claramente que los historiadores no coinciden en sus valoraciones. Algunas veces surgen nuevas fuentes o testimonios que cierran definitivamente las interpretaciones, como por ejemplo las recientes investigaciones en los archivos rusos sobre la documentación referente a las reservas de oro del Banco de España remitidas durante la Guerra Civil por el gobierno de Negrín a Moscú. Otras veces, las interpretaciones son irreconciliables y nos llevan a aceptar el relativismo de los resultados históricos, a conformarnos con la existencia de diversos puntos de vista y a admitir que la controversia y el debate forman parte indisociable de la disciplina. Un buen ejemplo de esta discrepancia se podría hallar en el debate sobre el sentido y la valoración de la «conquista» o «descubrimiento» de América. Finalmente, es necesario tener en cuenta que una dimensión importantísima de la Historia viene constituida por el hecho de relacionar el pasado con el presente, es decir, de plantear cómo el pasado se introduce subrepticia o explícitamente en nuestra actualidad o cómo la actualidad proyecta preguntas e intereses hacia el pasado para justificar o entender el presente. Desde el urbanismo de una ciudad hasta el trazado de una red de carreteras y caminos, pasando por el nombre de las instituciones, la diversidad social, la condición femenina, las creencias, la toponimia de los lugares y la tipología de las lenguas, etc., cualquier aspecto de la actualidad se comprende mejor en función de los procesos próximos o remotos situados en el pasado⁴.

159

De esto nos atrevemos a concluir que aportar aproximaciones (insuficientes y provisionales, por supuesto) al uso de fuentes y testimonios, a la aplicación de categorías temporales (conjuntamente con la identificación de duraciones, continuidades y cambios), a la identificación de cau-

4 Véase Joan BLYTH (1989): *History in Primary Schools*. Open University Press. Philadelphia, p. 2-5.

sas, similitudes y diferencias en el marco de una explicación y a la comunicación de resultados —con su porción de relatividad y de debate incluidos— y todo ello como parte del contenido de la enseñanza de la Historia, podría resultar de interés para la práctica del profesorado en el aula.

De todas maneras, deseamos aclarar que no creemos que los procedimientos que tratamos a continuación se puedan enseñar o aprender en estado puro y separados unos de otros y fuera de un contexto de conocimiento informativo. En el uso de las fuentes, por ejemplo, la referencia a cuestiones de secuencia y de tiempo parece obvia. La forma de comunicación de lo que las fuentes revelan, también. Fácilmente, al hablar de técnicas que ayudan a construir el sentido de la duración, difícilmente se podrá prescindir de la identificación de continuidades y cambios, etc. En general parece descrito por la psicología cognitiva que aprendemos activando distintos saberes simultáneos, tanto declarativos como procedimentales y actitudinales, y ello desde el principio de nuestra aventura vital. Se trata, pues, otra vez, de un problema de énfasis, de acentos. Estamos de acuerdo con la afirmación de E. Valls y F. X. Hernández que encabezan esta introducción: nos ha resultado muy difícil encontrar o crear ejemplos y desarrollos didácticos de lo procedimental en Historia. Y estamos convencidos también de que es urgente e imprescindible avanzar desde lo teórico y abstracto hacia lo práctico y concreto. Esperamos, pues, que nuestra pequeña búsqueda y, en su caso, adaptación y creación de ejemplos sean de utilidad y respondan al reclamo de las citas que presiden, a modo de frontispicio, la segunda parte de este ensayo.

Por último, quisiéramos señalar que para nosotros, como profesores de Historia, y a fin de pensar los ejemplos que proponemos, ha resultado especialmente significativo el texto de E. Valls que no nos resistimos a mencionar a continuación:

«...¿Es el trabajo procedimental en la escolaridad obligatoria como un juego: jugar a ser matemáticos, historiadores, artistas, etc.? [...] ¿Sólo se dará un aprendizaje significativo de los procedimientos cuando el alumno acceda a niveles superiores de conocimiento y de capacidad de usar este conocimiento?

Aunque parezca paradójico, la respuesta pertinente que se ha de dar a estas preguntas es que sí [...]»⁵

La reflexión de este aserto y de su marco explicativo responde con claridad a una de las preocupaciones de los profesionales de la enseñan-

5. E. VALLS: *op. cit.* pág. 138

za de la Historia cuando se enfrentan a la dificultad inherente de los procedimientos del historiador como experto. ¿Formular preguntas a una fuente, por ejemplo, no es acaso muy difícil para los no expertos y, en especial, para los alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria? ¿Realizar pequeños trabajos de indagación en Historia es posible en edades preadolescentes?

La respuesta, a nuestro parecer, es también que sí. Que, naturalmente, no se trata de hacer pequeños historiadores ni de conseguir las competencias de un experto. Se trata de construir conocimientos y su uso con técnicas y procesos sencillos y adaptados al alumnado, técnicas y procesos que se asemejan al método usado por el experto y que, la mayor parte de las veces, deberá ser guiado y limitado por el profesorado. Estos procedimientos, evidentemente, no constituyen el método completo del historiador. Se trata, valga la expresión en el sentido en que la menciona E. Valls, de «jugar» a ser historiador o historiadora, a realizar algunas de sus técnicas de la misma manera que los niños que realizan un herbolario «juegan» a ser botánicos. Y que estos «juegos», estas aproximaciones progresivas e incrementadas en números de acciones y de evocaciones conceptuales construirán la base para que, en el estado adulto, adquieran, en su caso, los métodos científicos pertinentes en toda su dificultad paradigmática. Por lo tanto, enseñar y aprender procedimientos en Historia en la enseñanza obligatoria no presupone, a nuestro entender, la activación de todas la complejidades del saber hacer del historiador ni la necesidad de evocar todos los hechos, conceptos e interpretaciones posibles.

Y también nos creemos en el deber de repetir que toda práctica derivada del aprendizaje y enseñanza procedimental se debe dar en el contexto de una información histórica progresivamente comprendida y asimilada para lo que quizás los procedimientos pueden resultar, a su vez, instrumentos altamente productivos y eficaces.

6. USO Y PROCESO DE FUENTES PARA OBTENER INFORMACIÓN DE NATURALEZA HISTÓRICA. LAS FUENTES PRIMARIAS (I)

«Conocer la lógica y el entramado metodológico de las materias escolares y conocer la lógica del alumno mientras desarrolla este proceso de construcción son tareas concurrentes a la definitiva adecuación y también contextualización de los procedimientos del currículum en las etapas y ciclos educativos.»

Enric Valls¹

Introducción: aspectos comunes

Los testimonios o fuentes del pasado constituyen la materia prima del historiador². Parece adecuado que, dentro de un contexto de información concreta en un período determinado, la utilización de las fuentes y testimonios para la obtención de información histórica o para su verificación esté presente como contenido en la enseñanza de la disciplina. Ordinariamente, bastantes profesores y profesoras de Historia utilizan fuentes, principalmente documentos escritos, como técnica aplicativa. Se trata de que el alumnado comente la fuente como forma de comprobar los asertos efectuados en clase, sea de manera libre o mediante un cuestionario. Este tipo de trabajo con una o varias fuentes escritas es correcto. Pero no es el único posible. Algunas prácticas más o menos habituales, como el llamado «comentario de texto», quizá se acerca más a lo que hemos llamado una «composición» (que equivale a la aplicación de distintas técnicas). Este tipo de composiciones tienen probablemente un interés evaluativo y no constituyen estrictamente hablando una utiliza-

163

¹ E. VALLS: *Op. cit.*, p. 139.

² Fuentes, en sentido estricto, se pueden considerar todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica. Como afirma Stefano Gasparri, hoy en día *«el concepto de fuente en el campo de la Historia se ha dilatado al máximo posible de tal manera que puede incluir cualquier residuo del pasado»*. Y ello ocurre así porque, dentro de lo que ahora ya se empieza a llamar la «Nouvelle Histoire», *«la historiografía ha dilatado el campo de la investigación, ha estrechado su relación con las ciencias sociales y ha cambiado el concepto de fuente»*. S. GASPARRI: «Lo storico e le fonti». En CI. PONTECORVO (comp.) (1983): *Storia e processi di conoscenza*. Torino. Loescher, p. 117-118.

ción de una fuente escrita para obtener información. Los historiadores no «comentan» documentos como si de un ejercicio literario se tratara, sino que los utilizan para verificar hipótesis, para responderse preguntas, para demostrar asertos, para obtener información del pasado, etc. Sin menoscabo del comentario de texto tradicional, es en esta última línea donde nos parece que se ha de potenciar el uso de las fuentes en la clase de Historia.

En general, y en relación a cualquier fuente, creemos que la primera técnica que se debería conseguir en el alumnado es la que, en el decurso de la primera parte del libro, hemos calificado como identificación de patrones o clasificación³. A fin de poder realizar una secuencia de acciones, de manera adecuada a cada edad, parece de interés didáctico que el alumnado sea capaz de identificar ante una fuente si ésta es primaria o secundaria, aunque no lo mencione con estas palabras en los primeros ciclos de la enseñanza obligatoria hasta los 11/12 años. Precisemos esta primera distinción.

164

Podríamos designar como fuente primaria aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que se refiere. Algunos autores han querido distinguir también entre fuentes primarias de primer tipo —un artefacto de la época estudiada, el relato de un testimonio directo de los hechos...— de las fuentes primarias de segundo tipo, como podría ser un relato contemporáneo de los hechos cuyo autor o autora no los ha vivido directamente sino que, a su vez, los ha reconstruido a partir de otros testimonios. Creemos que en la enseñanza obligatoria esta distinción puede ser excesivamente sutil. A pesar de ello, la mencionamos por si alguien cree que puede resultarle de interés.

Una fuente secundaria sería un testimonio de segunda mano. Los relatos escritos de cualquier libro de texto sobre aspectos históricos son, por naturaleza, una fuente secundaria. Pondremos una especial atención en el uso del libro de texto como la fuente secundaria habitual que el alumnado maneja.

En segundo lugar cabría establecer una subclasificación general en cuatro grandes tipos de fuentes: escritas, orales, visuales y materiales y/o arqueológicas. Es evidente que algunas fuentes participan de más de un aspecto. Así, por ejemplo, un mapa histórico es una fuente secundaria que participa del registro escrito y visual a la vez. De todas maneras, el énfasis, en función del trabajo principal de impresión gráfica en su producción, lo situaría en el apartado de documentos escritos o textuales.

3 Damos por supuesto que el alumnado debe saber qué es una fuente en Historia y ha de saber explicarlo con sus propias palabras de una manera apropiada a su edad.

Así pues, la primera serie de acciones ante una fuente, en general, debería ser la identificación de su naturaleza (primaria o secundaria) y, a continuación, de la tipología a la que pertenece (Fig. 53).

Fig. 53. Primera secuencia de acciones ante una fuente: clasificación.

USO y PROCESO DE FUENTES... TÉCNICA: Identificación de patrones. Secuencia de acciones.
1. Identificación de la fuente: primaria o secundaria. 2. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior. 3. Identificación de la tipología de la fuente (escritas, orales, visuales, materiales o arqueológicas)(*). 4. Argumentación o enunciación oral o escrita de la razón o criterio/s de la clasificación anterior. * Opcionalmente en el punto 3 se puede proceder a una subclasificación según el grado de práctica del alumnado y su nivel de desarrollo cognitivo. Así, por ejemplo, una fuente primaria escrita puede ser un testamento, un tratado, un diario personal, una carta, un artículo de periódico, etc.

A fin de facilitar el trabajo del profesorado, proponemos una posible clasificación de las fuentes atendiendo fundamentalmente al criterio de lo que puede ser más manejable en las clases de Historia de una enseñanza obligatoria (Fig. 54).

En segundo lugar, ante una fuente histórica, se debe proceder a la formulación de preguntas y a la anotación de respuestas. En la medida de lo posible, estas preguntas deben ser autónomas por parte del alumnado (¿De qué nos informa esta fuente? ¿Cómo lo podemos deducir?)⁴. Esto no impide que, al principio, sean conducidas por parte del profesorado por medio de cuestionarios. A tal fin resulta fundamental el tipo de información que buscamos en la fuente o bien la que ésta nos pueda proporcionar más allá de lo que se le pregunta en el proceso de análisis de las respuestas. Después de la clasificación, parece que es en la formulación de preguntas y anotación de respuestas donde deberíamos buscar la secuencia de las acciones que haya que realizar.

Este sistema de acciones depende del tipo de la fuente y de lo que

⁴ Se suele señalar el primer curso de ESO como el momento idóneo en el que los alumnos y las alumnas deberían clasificar el tipo de información o informaciones que proporciona una fuente (política, económica, social o cultural) y con las subdivisiones que el profesorado estime oportuno. Véase a este respecto, MEC (1992): *Secundaria obligatoria. Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, p. 78.

Fig. 54. Clasificación de la tipología de las fuentes.

MATERIALES Y/O ARQUEOLÓGICAS Utensilios (de la vida diaria), Mobiliario, Vestidos, Ornamentos (personales o colectivos), Armas (ofensivas y defensivas), Símbolos guerreros (estandartes...), Instrumentos laborales (herramientas...), Construcciones (templos, casas, tumbas,...), Esculturas, Monedas, Restos (de personas o animales), Ruinas, Exvotos, Nombres de lugar (toponimia), Otras
ESCRITAS Autobiografías, Biografías, Crónicas, Censos, Documentos jurídicos (constituciones, códigos, sentencias, leyes, decretos...), Testamentos, Discursos escritos, Cartas, Diarios privados, Libros de cuentas, Libros de Historia, Novelas, Poemas, Leyendas y mitos, Prensa, Estadísticas, Mapas, Gráficas, Inventarios, Registros parroquiales, Otras
VISUALES Pinturas, Chistes dibujados (sátiras, etc.), Fotografías, Grabados, Filmes, Vídeos, Programas de televisión, Otras
ORALES Entrevistas a personas, Grabaciones en gramófono u otro soporte, Leyendas contadas o recopiladas de viva voz, Programas de radio, Casetes, Otras

queremos hallar. Así, por ejemplo, si en un testamento lo que buscamos es identificar lo que se lega para determinar la cultura material cotidiana de una época, buscaremos y formularemos un tipo de preguntas (¿qué utensilios deja en herencia?). Si en cambio buscamos algún tipo de reflejo de la conducta piadosa, de la mentalidad o de lo imaginario de una época (o de su evolución) podemos fijarnos en otros aspectos del testamento, aspectos que la fuente intencionalmente no pretendía comunicar. Así, por ejemplo, la pregunta ¿cuánto dinero destina el testador para que se digan misas por su alma? en varios fragmentos de testamentos seleccionados a lo largo del siglo XVIII en Francia, puede indicarnos la evolución de la conciencia religiosa. Al parecer, en determinadas regiones de Francia, recientemente, se ha realizado el inventario de testamentos anteriores a la Revolución Francesa y se ha podido observar un progresivo decrecimiento de la conciencia religiosa a lo largo del siglo XVIII, precisamente por la disminución constante a lo largo del siglo en la legación de dinero para las misas. Este aspecto, al lado de otras fuentes, puede ayudar a explicar una tenue evolución de las conciencias, larga duración no perceptible por la anécdota de la conciencia de una vida, que probablemente podría suponerse como una de las causas de determinadas actitudes colectivas en lo religioso durante la Revolución Francesa.

Finalmente, ante una fuente hay que proceder a determinar el grado de fiabilidad. ¿Hasta qué punto nos podemos creer lo que dice? ¿Qué

otras fuentes necesitamos para verificar lo que la primera nos manifiesta? En este punto, Lando Landi aconseja distinguir entre fuentes intencionales y no intencionales⁵. Las primeras serían las destinadas a perpetuar o a comunicar una memoria. Así, por ejemplo, una fotografía destinada al recuerdo es más fiable en aquello que no pretende comunicar (ambiente de la casa, trajes que se llevaban en aquellos tiempos, jerarquía, en su caso, si es una fotografía oficial, etc.) que en lo manifiestamente comunicable (sensación de unidad, ausencia de conflictos a través de las sonrisas, etc.). Las fuentes no intencionales serían aquellas que no tuvieron en cuenta, en el momento de realizarse, la posibilidad de comunicar algo a su entorno o a la posteridad. En este sentido, como señala Angela García Blanco, los objetos materiales serían fuentes de alta fiabilidad⁶. Según el grado de fiabilidad de una fuente, la comparación o contraste entre fuentes es necesaria para efectuar hipótesis de reconstrucción sobre la lógica mental.

A partir de estos tres puntos claves (clasificación general, tipología, preguntas y fiabilidad) y de las secuencias que de ellos se deriven en función de la edad, de los conocimientos previos del alumnado y de los objetivos didácticos que se planteen, puede ser procedente concluir el análisis de fuentes con un breve esquema de resumen de lo averiguado.

Las fuentes pueden ser utilizadas básicamente, entre otras muchas posibilidades, en tres momentos de la didáctica de un contenido conceptual histórico: como inducción previa a la reflexión de un tema que se va a plantear, como ejercicio de aplicación o contraste durante la información del tema conceptual subsiguiente respecto de lo que se informa o relata, y como propuesta de comentario global al finalizar un período⁷.

Somos del parecer de que la serie de acciones de una técnica, en general, debe enseñarse y aplicarse por parte del alumnado de la manera que hemos descrito en el capítulo tercero de la primera parte. Con ello

167

5 L. LANDI (1987): *Storia locale e didattica della Storia*. Milano. Franco Angeli libri, p. 33.

6 A. GARCÍA BLANCO (1988): *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid. Ediciones de la Torre, p. 8. Véase también sobre esta cuestión, desde el punto de vista didáctico, E. OSSANNA et al. (1990): *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires. El Ateneo, p. 76-77.

7 No se puede olvidar que el tratamiento de las fuentes como núcleo de un método didáctico predominante en el estudio de la Historia ha sido desarrollado tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria. A título de ejemplo señalamos el método propuesto por Landi y Girardet para la escuela elemental y el Taller de Historia del grupo 13-16 en España. CALVANI, A. (1987): *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze. La Nuova Italia, p. 37-39. Y el GRUPO 13-16 (María Camino, María Antonia Loste, Milagros Martínez, Joaquín Prats, Joan Santacana, Imma Socías, Gonzalo Zaragoza) (1990): *Taller de Historia*. Madrid. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. También sigue un método similar el *Taller de documentos*. La Coruña. Adara, 1977.

no queremos indicar que cada vez que se utilice una fuente, por ejemplo, se deba realizar sistemáticamente toda la secuencia de acciones. Es más: cada una de las acciones o preguntas ante una fuente puede ser aislable y convertirse así en un recurso didáctico utilizable para la información o el apoyo al aprendizaje con énfasis procedimental. Así, si una de las acciones ante una fuente consiste en identificar la naturaleza de la información, se puede ofrecer un texto medieval en el que se pida al alumnado que, después de leerlo, nos diga simplemente de qué clase de información se trata (política, social, económica o cultural...) para, acto seguido, ser comentado por el profesorado para ampliar la información contenida y sistematizarla.

Por razones de espacio, dividiremos el uso y tratamiento de fuentes en dos capítulos. El primero lo vamos a dedicar a las fuentes primarias y el siguiente a las fuentes secundarias.

1. Algunas técnicas correspondientes al uso de fuentes primarias

El tratamiento de las fuentes primarias debería emplearse sistemáticamente a lo largo de toda la enseñanza de la Historia en todos sus ciclos y cursos. Prece lógico que predominen las fuentes de carácter material en los ciclos inicial y medio de la etapa de Primaria y que las de carácter textual predominen en el ciclo Superior y ESO. A pesar de esta gradación, las fuentes materiales no deberían ser abandonadas en cuanto se llega al Ciclo Superior o a la Secundaria obligatoria. Y esto por varias razones. En primer lugar, por su alta fiabilidad y porque constituyen, como se ha señalado frecuentemente, un testimonio inapreciable para reconstruir la historia anónima de los sectores no privilegiados de la sociedad y sobre la vida cotidiana, por lo menos hasta el siglo XVIII⁸. Presentan la dificultad de su escasez para su uso en el aula, pero, a efectos didácticos, pueden ser sustituidos por maquetas, reproducciones o imágenes, sobre todo fotográficas⁹.

8 Así lo afirma, ya desde 1963, L. WHITE, refiriéndose a la necesidad de la cultura material como fuente: «Incluso en una época tan tardía como el siglo XVIII, ¿qué sabemos realmente —y en términos de los documentos escritos, qué podemos saber— acerca de las nueve décimas partes de la población, aun en sociedades cultas, que carecían de voz y eran analfabetos?». «Historia. El cambiante pasado». En *Fronteras del conocimiento en el estudio del hombre* (1963). Buenos Aires. Eudeba, p. 73-74. Citado por E. OSSANNA et al.: Op. cit., p. 61.

9 Algunas empresas de materiales didácticos han realizado recientemente imitaciones de artefactos y objetos del pasado con gran precisión acompañados de murales con dibujos contextualizadores del uso de dichos materiales. Como ejemplo podemos citar la empresa *Estri. Serveis de Patrimoni i Arqueologia*, de Barcelona. Entre sus producciones destacan unas cajas con unas imitaciones extraordinarias de los instrumentos líticos y en hueso del

Podríamos sugerir, entre otras muchas, las siguientes técnicas como secuencia del procedimiento «uso y proceso de fuentes para obtener información histórica»¹⁰:

1. Elaboración de una autobiografía con la localización de documentos y objetos que faciliten la explicación propia y las diversas transformaciones del entorno.

2. Confección de un dossier sobre la historia de la familia a partir de documentos orales, escritos y materiales.

3. Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas.

4. Recogida, clasificación y archivo de documentos históricos (orales, escritos, visuales y materiales).

5. Elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes.

6. Contraste de fuentes orales para verificar dos o más entrevistas sobre un mismo hecho histórico.

7. Construcción de un «museo» de la clase a partir de materiales sobre el pasado que estén al alcance del alumnado con respuesta a preguntas básicas sobre cada objeto.

8. Observación pautada de edificios históricos.

9. Análisis de imágenes artísticas (esculturas y pinturas) con la finalidad de obtener información.

10. Contraste de fuentes visuales y documentales sobre un mismo hecho histórico.

169

Paleolítico y Neolítico. Ni qué decir tiene que su uso didáctico como tratamiento de fuentes materiales para cursos del ciclo superior de Primaria o de ESO pueden resultar sumamente útiles, tal y como hemos tenido ocasión de experimentar.

10 Recordamos aquí que no se trata de utilizar todas estas técnicas necesariamente para construir un procedimiento sea «*el uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica*» u otro cualquiera. Algunas de estas técnicas, tal y como hemos indicado en la primera parte, pueden seleccionarse en función de las programaciones concretas del PCC del centro. Si se seleccionan deben concretarse en la organización de un orden de acciones, el cual a su vez debe ser enseñado progresivamente al alumnado. Casi todas las técnicas que proponemos como ejemplificación pueden usarse, en principio, para cualquier edad entre los 6 y los 16 años. La diferencia consistirá en el número de acciones, en la complejidad de las preguntas y en la naturaleza de la meta u objetivo didáctico final, etc. Así, por ejemplo, las fuentes escritas en el ciclo inicial de Primaria no se usarán, en especial durante el primer curso. A partir del ciclo superior, las anotaciones sobre las fuentes tenderán progresivamente a pedirse por escrito en lugar de con dibujos. La confección de la autobiografía a partir de fuentes orales y fotográficas parece que resulta útil hasta el primer ciclo de Secundaria obligatoria y, en cambio, a partir de los 14 años quienes lo han practicado en el aula coinciden en señalar un exceso de sensación de infantilismo entre los alumnos, etc.

11. Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones.

12. Establecimiento de relaciones entre fuentes primarias y secundarias para obtener información.

Resulta evidente que en los trabajos de indagación histórica en cualquier contexto (familia, círculo social restringido, historia local, uso del archivo, etc.), la técnica del uso de fuentes primarias deberá tener un papel relevante. Entendemos, no obstante, el trabajo de indagación histórica como una composición que puede ser usada sistemáticamente como método didáctico adaptado a las circunstancias de los alumnos y alumnas o como una parte del método didáctico usado puntualmente a lo largo de cada curso o de cada ciclo, individualmente o en equipo.

2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Resulta ocioso recordar que en el Ciclo inicial de la etapa de Primaria los objetivos fundamentales de aprendizaje giran sobre el área de Lengua y en la adquisición de las competencias pertinentes de la lectoescritura. A pesar de ello, dentro del área de Conocimiento del Medio, se pueden programar de manera regular enseñanzas y aprendizajes de Historia o, si se prefiere, de ante-Historia¹¹. A un historidor profesional le puede parecer irrelevante hacerse preguntas sobre objetos de uso cotidiano y, después, trasladar las preguntas a aspectos sobre el tiempo pasado más inmediato. Pero en el Primer ciclo de la etapa de educación Primaria, siempre que no se abandone en el PCC y en la práctica el principio de recurrencia, puede resultar sumamente útil «preparar» al alumnado en determinadas competencias básicas y sencillas para el futuro aprendizaje histórico propiamente dicho.

En lo que concierne a los procedimientos, consideramos que en el Ciclo inicial podrían resultar orientadores los objetivos, en lo que se refiere al uso de fuentes, de la figura 55.

En este cuadro hemos propuesto algunos objetivos, sin pretensión alguna de exhaustividad, de lo que puede ir preparando a los alumnos y alumnas pequeños/as para entender la Historia a base de ejercitarse en el uso y manejo de fuentes primarias orales y visuales. En este ciclo, la que

¹¹ Esta expresión ha sido usada por Sergio GITTI (1987): «L'uso del documento storico». En CI. PONTECORVO (coord.). *Storia. Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare*. Milano. Fabbri editore, p. 127. Se trata de no confundir la enseñanza de la Historia en toda su complejidad con la preparación previa para su aprendizaje adulto en la escuela elemental o primaria.

Fig. 55. Uso de fuentes primarias. Ciclo inicial 6-8 años.

Procedimiento	Objetivos: Nivel 1	Objetivos: Nivel 2
Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.	• Identificar un objeto o artefacto cotidiano en desuso reciente indicando utilidades, cualidades o funcionamiento. • Escuchar testimonios orales de personas de edad a propósito de cómo se vivía en otros tiempos. • Obtener información a partir de una fotografía antigua de lugares conocidos por el alumnado. • Observar fotografías o vídeos referentes a la propia persona o a la familia. • Identificar algún edificio antiguo de la localidad a través de una fotografía o imagen.	• Indicar oralmente las necesidades que resolvían objetos o artefactos en desuso reciente así como el objeto o artefacto que lo ha sustituido. • Comentar cómo podrían ser resueltas las necesidades en tiempos en que no existiera un artefacto u objeto conocido hoy o en desuso reciente. • Dibujar un objeto en desuso y su manera de usarlo. • Grabar en una casete una conversación con miembros de la familia acerca de hechos cotidianos del pasado. • Hablar sobre lo que se observa en una fotografía antigua de un lugar conocido. • Clasificar diversos tipos de objetos que suministren información sobre la propia vida o sobre la historia reciente de la familia (fotografías, juguetes, libros infantiles, vestidos, etc.), indicando sobre qué aspectos dichos objetos o fotografías suministran información del pasado. • Indicar la función en el pasado de algún edificio antiguo de la localidad mediante dibujos.

parece una mejor manera de trabajar la toma de anotaciones y el proceso de la información consiste, lógicamente, en los registros orales y en los dibujos. Las fuentes primarias de carácter textual constituirán, sin duda, una excepción.

3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico (fotografías, objetos, textos, etc.) mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas

Ante la imposibilidad de desarrollar ejemplos de todas las técnicas enumeradas generales para cada uno de los ciclos, propondremos aquí (así como en los apartados y capítulos posteriores) la secuencia de acciones sobre una fotografía u otro objeto material (técnica 3). Las técnicas, dentro de la programación, creemos que deberían ser enseñadas desde el Ciclo inicial con un orden sencillo pero constante y preciso: primero el profesor/a, después el alumnado en grupo conjuntamente con el profesorado, y finalmente los alumnos y alumnas en grupo e individualmente. Parece reconocido que en esta edad que se sitúa antes y después de los siete años, los niños y niñas ya son capaces, en general, de describir las principales características de una fuente concreta del pasado (fotografías, objetos, edificios...) y pueden emitir algunas hipótesis acerca de su uso. La secuencia de acciones podría ser la de la figura 56.

A pesar de que señalamos un orden determinado, la improvisación de los profesores y profesoras así como la libre imaginación de los niños y niñas no debe limitarse. Tampoco es necesario ejercer una excesiva presión para que vayan por el orden que sugerimos. Hay que tener presente que las propuestas están en función de la creatividad de las maestras y maestros y de la manera de ayudar a su oficio y no al revés. Por supuesto que las actividades de aprendizaje concretas pueden sugerir, además de la secuencia de acciones propuesta, otras correlaciones con aspectos temporales, de continuidades y cambios, de causalidad o de comunicación de la información obtenida. Pueden tratarse objetos más antiguos si se relacionan, por ejemplo, con relatos históricos de personajes famosos o con imágenes de edificios emblemáticos (castillos o monasterios). El ejercicio de formulación de preguntas sobre objetos en algunos casos se puede iniciar sobre artefactos actuales muy conocidos, por ejemplo una lata de Coca-Cola¹². Una

12 Véase la lista de las 40 preguntas sobre una lata de Coca-Cola según una idea de J. Henningar-Shuh de los Museos de Nueva Escocia (Canadá). Citado por A. García Blanco. *Op. cit.*, p. 30-32.

Figura 56

Ciclo 6-8 Secuencia de acciones ante una o más fuentes primarias	
Pasos	Preguntas
1. Identificación. 2. Descripción de las partes principales(*). 3. Finalidad o funcionalidad (si es un objeto). 4. Información que nos proporciona respecto del pasado. 5. Registro de la información proporcionada (cómo se usaba, en qué momentos y en qué ambiente, y posible correlato con otras fuentes). (*) Si es una fotografía, convendría establecer relaciones pasado-presente y un orden de lectura de primer plano a último plano (sin decirlo necesariamente así) y de derecha a izquierda.	1. ¿Qué es esto? 2. ¿Cómo es? O ¿qué se ve? 3. ¿Para qué servía? ¿Se usa hoy aún? ¿Qué lo ha sustituido? 4. ¿Cómo lo podemos saber? 5. ¿Sabrías dibujar quién usaba y cómo se usaba el objeto? ¿Podrías decirme qué existe aún hoy en la fotografía de esta calle y que ha desaparecido?

173

vez que el alumnado se familiariza con ellas se pasa a un objeto en desuso o al mismo objeto en tiempos pasados.

Por otra parte, se debe advertir que cada una de las acciones de una técnica puede constituir un recurso didáctico aislable que se puede concretar en actividades de aprendizaje para la enseñanza de hechos y conceptos. Así, por ejemplo, se puede pasar una diapositiva o un mural con una imagen de un monumento emblemático de la localidad o de la comunidad autónoma y proceder a actividades aisladas en las que se pregunta a los alumnos, por ejemplo, qué es lo que se ve y si alguien ha estado allí. A tenor de las respuestas se puede narrar un pequeño relato adecuado a la edad de los alumnos para proporcionar una información nueva.

A título de ejemplo, sugerimos durante el primer curso del ciclo la realización de determinadas actividades de aprendizaje sobre el tema «La abuela». Con esta finalidad se puede pedir a los niños y niñas toda una serie de sugerencias sobre materiales que están a su alcance. O en su caso, pueden usarse materiales complementarios de la biblioteca del aula, respecto este último que sabemos difícil aún en la actualidad (Fig. 57).

Estas actividades sugeridas, que pueden explotarse en múltiples direcciones (tiempo, causalidad, relatos, medio físico, lectura y escritura...), pueden también motivar pequeños trabajos de indagación personal

Una programación de la técnica (fig. 56) a lo largo del primer curso.

<i>Temas y materiales</i>	<i>Preguntas básicas</i>
1. Fotografía de un niño o niña de 6-7 años y su abuela.	1. ¿Quiénes son? ¿Cuántos hermanos tuvo la abuela?
2. Comparación de dos fotografías (la abuela y sus hermanos) contemporánea del niño o niña y una fotografía antigua de la abuela y sus hermanos a la edad de 6-8 años.	2. ¿Quiénes són? ¿Quiénes eran? ¿Qué puedes decir de la fotografía más antigua? ¿Tienes tú alguna fotografía antigua de tu abuela cuando era pequeña?
3. Fotografías de juegos actuales semejantes a juegos antiguos (bicicleta).	3. Aplicación de las preguntas de la secuencia técnica (Fig. 56).
4. Fotografías de deportes, juguetes y libros actuales y de la época de la abuela.	4. ¿A qué jugaba la abuela cuando era pequeña? ¿Qué leía? ¿Practicaba algún deporte? ¿Por qué? Dibuja a la abuela jugando cuando era pequeña.
5. Fotografías de cómics actuales y de la época de la abuela.	5. ¿Son iguales los cómics hoy que en tiempos de la abuela?
6. Fotografías de otras distracciones actuales y de la época de la abuela.	6. Aplicación de las acciones de la figura 56.
7. Fotografía de la escuela de la época de la abuela.	7. ¿Qué puedes decir de la fotografía de la escuela de la abuela?
8. Dos fotografías, una actual y otra del tiempo de la abuela, del mismo lugar.	8. Aplicación de las acciones de la figura 56.

a nivel familiar entre los abuelos de los niños del aula. En su caso, durante el segundo curso se podría ampliar un esquema semejante, pero en el marco de la localidad¹³. La finalidad principal, en lo que se refiere a los procedimientos en Historia, consiste en ir desvelando en el alumnado una conciencia de la fuente y de cómo ésta puede proporcionarnos informaciones sobre aspectos parciales del pasado.

4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En el Ciclo medio, los alumnos ya deberían haber adquirido las competencias de lectoescritura. A pesar de ello parece aconsejable que el uso y

¹³ Las ideas para la descripción de esta serie de actividades de aprendizaje han sido extraídas y reelaboradas a partir del libro del alumno de K. SWIFT (1991): *Our gran*. Londres. Logman. Se encuentran dentro del proyecto curricular ya mencionado, en la primera parte, titulado *A sense of History*.

proceso de fuentes primarias en sus actividades de aprendizaje de Historia tengan aún un carácter activo y se muevan dentro del campo de lo concreto. Esto no obsta para que se puedan introducir breves fuentes de carácter escrito según la dinámica que se estime oportuna en la programación del área y en el papel que se considere relevante para la disciplina.

Los objetivos o metas de carácter procedimental que, en referencia a los programas, podrían sugerirse en el ciclo medio respecto del uso y proceso de fuentes primarias para el Ciclo medio podrían ser algunos de los siguientes (Fig. 58):

Hay que tener presente que a partir del Ciclo medio puede ser necesario volver a empezar por el sistema de acciones del nivel 2 del ciclo anterior.

Fig. 58.

Uso de fuentes primarias. Ciclo medio 8-10 años.

<i>Procedimiento</i>	<i>Metas u objetivos: nivel 3</i>
Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.	– Realizar deducciones sencillas a partir de la observación de fuentes primarias. – Clasificar diferentes tipos de objetos o artefactos antiguos (monedas, herramientas, vestidos, tratos...) según el tipo de información que nos suministren acerca del pasado. – Identificar los usos y funciones de algún edificio, conjunto arqueológico o resto material emblemático de la propia localidad. – Explicitar de manera ordenada aspectos de la vida cotidiana referidas al barrio o localidad a partir de fotografías, films o videos. – Contrastar o comparar documentación de otros tiempos con la actual (periódicos, facturas, anuncios, documentos cinematográficos, etc.). – Realizar un pequeño trabajo de indagación sobre algún edificio o lugar significativo de la localidad integrando diferentes fuentes de información. – Distinguir entre leyenda e historia a partir de una narración argumentando la distinción así como identificar aspectos de ficción en descripciones históricas (como, por ejemplo, la exageraciones evidentes de las gestas de personajes históricos). – Formular y responder preguntas sencillas sobre breves documentos históricos de carácter escrito.

5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones

Propondremos la ejemplificación de la técnica 11, adaptada al Ciclo medio y al objetivo de distinguir entre leyenda e historia en lo que se refiere a fuentes históricas. El sistema de acciones podría ser el de la figura 59.

En este tipo de ejercicios se presupone por parte de las maestras y maestros que antes han introducido el tipo de documento, que los alumnos saben qué es una leyenda y se habla de un personaje que pueda ser popular o conocido o que posea una cierta aureola mítica. Los textos

Fig. 59.

Técnica: Establecimiento de relaciones entre fuentes primarias y secundarias. Secuencia de acciones.

Pasos	Preguntas
1. Identificación de la primera fuente: tipología.	1. ¿Qué es?
2. Identificación de la segunda fuente: tipología.	2. ¿Qué es?
3. Periodización aproximada de las dos fuentes(*).	3. ¿De qué época son los textos 1 y 2?
4. Identificación de la información de cada fuente por separado.	4. ¿De qué nos habla el texto 1? ¿Y el texto 2? ¿Hay algo que no entiendes? ¿Qué? ¿En qué coinciden? ¿En qué discrepan? ¿De qué nos informan? ¿Qué crees que podemos creernos? ¿Qué crees que no podemos creernos? ¿Por qué?
4.1. Coincidencias (anotaciones escritas o en forma de dibujo).	
4.2. Discrepancias.	
5. Identificación de la fuente que es leyenda.	5. ¿Cuál de los textos es una leyenda?
6. Argumentación.	6. ¿Por qué?
7. Identificación de la fuente que no es leyenda.	7. ¿Cuál de los textos es una fuente histórica de su mismo tiempo?
8. Argumentación.	8. ¿Por qué?
(*)Las fuentes, a partir de la información del profesorado, deben periodizarse simplemente como «del mismo tiempo que la época del rey Jaime, del tiempo de los castillos, o de cualquier otra periodización que se haya empezado a usar» o bien «muy posterior a la época del rey».	

pueden ser leídos por los alumnos si son muy breves. En caso contrario, es recomendable que se den los textos a los alumnos pero que quien los lea sea el profesorado. Se presupone también que los alumnos, por la información recibida, ya son capaces de tener unas referencias de secuencia temporal mínimas («la época de los primeros cazadores», «la época de los primeros campesinos», «la época de los romanos», «la época de los castillos» u otras).

A continuación proponemos el ejemplo del tratamiento legendario y lo que dice la crónica acerca del rey de la Corona de Aragón Jaime I «el Conquistador», un personaje histórico relevante para diversas comunidades autónomas de la España actual.

La profesora o el profesor deben hablar previamente con un tono de relato de la existencia del rey, del hecho de que en su tiempo alguien escribió acerca de su vida y que a esto se le llamaba «crónica». También debe poner a los alumnos ante la figura del recopilador de leyendas y tradiciones del siglo xx, narraciones que se pasaron de padres a hijos durante años hasta llegar a nuestros días. Puede ser útil en esta contextualización previa usar alguna fotografía de estatuas, o de dibujos, de personajes, de la tumba donde actualmente está enterrado el rey, etc.

Una vez realizada esta puesta en escena se reparten los textos a los alumnos y alumnas y el maestro o la maestra les leen con énfasis el relato de la muerte del rey.

177

Texto 1

«Cuando el rey Jaime I murió, el diablo quería llevarse su alma, porque decía que durante su vida había pecado mucho. Pero en seguida descendió de los cielos el arcángel San Miguel, provisto de sus balanzas. Los diablos no paraban de poner en uno de los platillos, pecados y más pecados, que, según decían, había cometido el gran rey. Los ángeles sólo pusieron una piedra y una astilla de cada una de las muchas iglesias que había hecho levantar en muchas ciudades, villas y pueblos reconquistados a los moros. El platillo de la balanza de los ángeles pesó mil veces más que el de los diablos, los cuales regresaron al infierno con el rabo entre las piernas, mientras que el alma del gran rey, acompañada por miles y miles de ángeles que habían velado por él subía triunfante a los cielos, de manera parecida a como se había paseado su ejército triunfante por la Tierra.»

Texto 2

«El rey Jaime estaba en Valencia recreándose y divirtiéndose. Iba de caza y así visitaba a la vez todos los castillos y villas del reino. Cuando estuvo en Xàtiva, el rey Jaime cayó enfermo de fiebre. Estaba

tan enfermo que no se podía levantar. Todos los médicos lo vieron muy mal ya que el rey tenía más de ochenta años. Unos días después su hijo Pedro lo llevó hasta la ciudad de Valencia. Cuando llegó a Valencia toda la ciudad salió a recibirle. Allí se confesó y comulgó. Y cuando lo hubo hecho tuvo una gran alegría de ver el buen fin que Dios le había concedido. Llamó a sus hijos y a sus nietos. Y les bendijo. Después, con las manos entrecruzadas sobre el pecho, dijo la oración que Nuestro Señor Jesucristo pronunció en la cruz. Después de haberla dicho su alma salió de su cuerpo y se fue al Paraíso, el día seis de julio del año 1276. Su cuerpo fue trasladado al monasterio de Poblet, que está en el centro de Catalunya y es de monjes blancos.»¹⁴

Ambas lecturas pueden dar lugar a un debate en el que se sigan las acciones y preguntas propuestas en la figura 59, las cuales pueden ser explotadas según el material didáctico disponible a base de dibujos, resúmenes, identificación de imágenes, etc.

6. Ciclo superior (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

178

En el Ciclo superior, el alumnado, aunque no podemos afirmar que esté en camino de realizar operaciones formales, pueden aumentar en un cierto grado de complejidad el trabajo con las fuentes. Las metas u objetivos que podrían alcanzarse en este ciclo podrían ser los de la figura 60.

Durante el Ciclo superior y, en lo que concierne a las fuentes primarias, parece descrito que los alumnos pueden llegar a tener una conciencia firme de la variedad de fuentes históricas relacionadas con distintas épocas. A esta edad, la distinción consciente entre fuentes primarias y secundarias es ya perfectamente posible y pueden manifestarlo significativamente con estas mismas palabras. Según parece, al final de este ciclo los alumnos y las alumnas pueden ser capaces, en su mayoría, de realizar inferencias claras a partir de relatos que procedan de ambos tipos de fuentes. Según algunos autores, el alumnado del Ciclo superior está en disposición potencial incluso de detectar vacíos en la información proporcionada por las fuentes escritas. Entre los 10 y los 12 años corresponde ya plenamente la introducción a la lectura de gráficas sencillas como fuentes aunque, habitualmente, se trate de fuentes de carácter secundario.

¹⁴ El texto primero ha sido extraído de un compendio de leyendas catalanas recogidas por Joan AMADES. El texto 2 es un fragmento de la Crónica del Rey Jaime I.

Fig. 60.

Uso de fuentes primarias. Ciclo superior 10-12 años.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 4</i>	<i>Objetivos: Nivel 5</i>
Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.	– Clasificar diferentes tipos de fuentes materiales (estatuas, monedas, edificios, útiles, etc.) explicando sobre qué aspectos de la vida en el pasado nos dan información (económica, social, tecnológica, cultural, cotidiana, etc.). – Identificar algunos elementos del pasado o aspectos históricos presentes en un paisaje rural o urbano. – Analizar fotografías, grabados, mapas, etc., de otras épocas a fin de extraer información. – Reconocer el valor de los documentales filmicos del pasado como fuentes de documentación histórica. – Deducir informaciones sencillas a partir de la comparación de fuentes escritas y visuales. – Identificar qué tipos de fuentes históricas podrían ser útiles para una línea correcta de investigación sobre algún hecho de la historia local o nacional.	– Formular preguntas sobre aspectos del pasado a personas que fueron testimonios de ellos a partir de esquemas o pautas ordenadas. – Analizar textos sencillos de autores o instituciones de otros tiempos identificando aquellos aspectos sobre los cuales nos dan información (preferentemente en ámbitos locales y nacionales). – Detectar diferentes elementos históricos a partir del análisis de fotografías aéreas. – Integrar en la narración de algún hecho o personaje de la historia nacional la información suministrada por diferentes tipos de fuentes. – Seleccionar tipos de fuentes que podrían ser útiles para proporcionar información en una indagación histórica (por ejemplo, para una investigación sobre la evolución de la propia localidad, seleccionar adecuadamente descripciones escritas, fuentes visuales como fotografías y planos antiguos, fuentes estadísticas, como los censos o los registros parroquiales o testimonios orales).

7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Contraste de fuentes orales para verificar dos o más entrevistas sobre un mismo hecho histórico

Ejemplificaremos para el Ciclo superior de Primaria la técnica de la obtención de información a partir de fuentes primarias orales (técnica 6). Como ya se ha podido observar anteriormente, el uso de fuentes orales es posible e incluso deseable que se realice desde el primer curso de la etapa de Primaria y puede prolongarse hasta el último curso de Bachillerato. Actualmente, constituye uno de los campos de la historiografía y, además de la técnica específi-

ca de obtención de información en el pasado, estimula la ordenación, la clasificación y el análisis de los datos obtenidos. A partir de las fuentes orales se pueden realizar pequeños trabajos de indagación en el que la búsqueda y proceso de otro tipo de fuentes primarias coetáneas puede llegar a ser importante. Las fuentes orales, sean familiares o no, inciden y estimulan el conocimiento, por la vía inductiva, del contexto histórico general de una sociedad, y suelen superar, en los resultados de aprendizaje obtenidos, el estricto marco autónomo de lo estudiado. Se han revelado especialmente útiles y motivadores para enmarcar y estimular los conocimientos factuales y conceptuales de la época Contemporánea y de la llamada historia reciente¹⁵.

La secuencia para obtener información a partir de las fuentes orales dependerá, en principio, de los objetivos que nos propongamos y del alcance que queramos conseguir. Podemos realizar una secuencia de acciones para obtener información simultánea de orden cultural, social, económico, formas de producción, actividad política, conflictos concretos, vida cotidiana, etc. O puede interesarnos, en función de los contenidos del programa de estudios concretos de Historia en el Ciclo superior, una información sobre un hecho concreto como motivación inicial para el estudio de un tema de Historia¹⁶. En los centros que se ubiquen en un entorno rural, los objetivos de estudio a través de fuentes orales pueden ampliarse al campo de la topografía, la casa rural, la zoología, la botánica, la mineralogía, etc. con lo que, si así se prefiere, se pueden crear series de estudios interdisciplinares.¹⁷

15 A este respecto, resulta sumamente interesante el artículo y el modelo de encuesta experimentado en el aula y comentado por M. COLOMER i ROVIRA: «La família com a laboratori de recerca històrica». En *L'Avenç. Revista d'història*, 68-70.

16 Durante los cursos 1988-89 y 1989-90 en el I. B. «F. Mompou» de Sant Vicenç dels Horts (municipio de la comarca del Baix Llobregat, a unos 20 km. de Barcelona) conseguimos motivar el estudio de la Guerra Civil a base de proponer a los alumnos, una semana antes de empezar el tema, un pequeño trabajo de obtención de información a través de fuentes orales de personas de la localidad sobre la base de una única pregunta: «¿Qué ocurrió en Sant Vicenç dels Horts el 18 y el 19 de julio 1936»? La pluralidad de respuestas y, sobre todo, de las valoraciones de los testigos presenciales de aquellos días, encarnados en contextos y lugares concretos para el alumnado, fue un estímulo fuerte para «saber» qué fue aquello de la Guerra Civil.

17 La mayor parte de las ideas que vertimos sobre fuentes orales así como los resúmenes de los cuadros proceden de reelaboraciones que hemos realizado a partir del magnífico libro de J. MIRALLES i MONTSERRAT (1985): *La història oral. Qüestionari i guia didàctica*. Palma de Mallorca. Ed. Moll. Consideramos esta obra modélica ya que trata desde los aspectos teóricos y epistemológicos, pasando por la metodología, hasta los campos concretos de estudio, los tipos de fichas y numerosos ejemplos. Para maestros, maestras y profesorado en general constituye un auténtico manantial de ideas didácticas en el tratamiento de las fuentes orales para todos los ciclos de la enseñanza, incluida la universitaria. Su traducción al castellano, de no existir todavía, debería constituir una urgencia aunque sus ejemplos se circunscriban a la Mallorca natal del autor. Véase también, T. SITTON y O. L. DAVIS, Jr. (1989): *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México. Fondo de Cultura Económica.

Fig. 61.

Campos de estudio a través de fuentes orales (I)
1. Historia de la vida del informador. 2. El conocimiento de la naturaleza. (Toponimia urbana, rural, marina, astronomía y metereología, zoología, botánica, mineralogía, el cuerpo humano...). 3. La cultura popular material. (La casa urbana y la casa rural, el mobiliario y otros accesorios caseros, la ropa masculina y femenina, los productos de la cosecha y de la pesca, obtención de alimentos en general, herramientas de los trabajos e industrias case- ras, instrumentos y objetos de labranza y pesca, monedas, pesos y medidas, medios de comunicación, de reproducción de sonida e imagen, de desplaza- miento y de transporte...). 4. La cultura popular oral. (Cuentos, tradiciones, leyendas, anécdotas, chistes, fórmulas idiomáticas es- peciales, adivinanzas, refranes, locuciones, cancioneros...). 5. Las formas de vida. Usos y costumbres. – Organización de la comunidad y de la producción (entidades sociales, clases, desequilibrios demográficos, familia, estructura de la propiedad... producción agrícola, pastoreo, pesca, productos artesana- les y oficios, comercio, transportes y comunicaciones...). – Los ciclos de la vida. (Ritos de paso: concepción, gestación, nacimiento, bautismo, infancia, ado- lescencia, trabajo, servicio militar, matrimonio, ritual de bodas, muerte... y vida cotidiana durante la semana, durante el mes, a lo largo del año, días de fiesta y su significado consciente...). – Usos y costumbres. (Subsistencia: alimentación, indumentaria, higiene, medicina popular... ac- tividades laborales: trabajos atribuidos a la mujer, oficios, cargos munici- pales, profesiones liberales, oficios ambulantes, mercados y ferias... activi- dades lúdicas: teatro, cine, toros, circo, fuegos artificiales, fútbol, otros de- portes, competiciones, música y baile, danzas procesionales, juegos, caza, pesca, lecturas, tipos de conversación... actividades educativas: enseñanza, escuela,... actividades religiosas, políticas, culturales...). – Creencias. (Seres y fuerzas sobrenaturales, sujetos relacionados con la religión y la ma- gia, objetos, productos y animales relacionados con la religión y la magia, la cultura popular oral magicorreligiosa, creencias magicorreligiosas...).

Como puede observarse en la figura 61, el campo de intereses sobre la tipología de informaciones que se pueden obtener en lo que concierne a la Historia oral es muy numerosa. En relación a los aspectos más tradi-
cionales de la Historia y su incidencia en la vida local o viceversa (según la metodología didáctica del profesorado), los campos de estudio sobre los que se puede obtener información en el momento de redactar la pre-

sente obra (1994) son los que destacamos en la figura 62.

Proponemos a continuación una secuencia de acciones sobre la técnica de tratamiento de fuentes orales especialmente pensadas para los alumnos de Ciclo superior y que puedan proporcionar también un refuerzo y crecimiento sobre la idea de continuidad y cambio en la Historia.

Fig. 62.

Campos de estudio a través de fuentes orales (II)	
LA HISTORIA LOCAL	
1. Principales acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales.	– De la época de la Restauración borbónica (1874-1923). – De la época de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-30). – De la época de la Segunda República (1931-39). – De la época de la Guerra Civil (1936-1939). – De la época de la dictadura del general Franco (1939-75). – De la época de la monarquía de Juan Carlos I (1975-...).
2. Incidencia de los hechos de estas épocas en el ámbito local.	– La política. – La población. – La producción. – El urbanismo. – La cultura (arquitectura, pintura y escultura, lengua —en comunidades con lengua propia distinta del castellano—, literatura, música, arte popular, patrimonio arqueológico...).
3. Otros aspectos de la vida cotidiana.	– Cambios de actitud ante el mundo y la transformación de las formas de vida. – La aparición de los instrumentos nuevos de la vida moderna y su impacto en la vida cotidiana. – Los delitos y accidentes más famosos que se han vivido o se recuerdan. – Los personajes o grupos humanos singulares.

Los alumnos deben ir provistos de una casete y una encuesta previa que se debe leer en clase antes de empezar la actividad para despejar dudas y aclarar cuestiones. Es de interés que la encuesta se realice en grupos de tres o cuatro a personas que tengan una edad semejante —sean familiares o no—. Cuanto más alejados en el tiempo estén los entrevistados resulta didácticamente más estimulante, entre otros motivos porque la gente mayor dispone de más tiempo para poder atender a los jóvenes y además les suele gustar. Por tanto, propondríamos, de entrada, que la encuesta se realizara a personas entre los 70 y los 80 años de edad. La secuencia de acciones podría ser la de la figura 63.

Fig. 63

TÉCNICA: Obtención de información a partir de fuentes orales	
Secuencia de acciones	Obtención de fuentes de apoyo
0. Provisión de una grabadora cassette. Pruebas de funcionamiento. Comprobación de volumen y calidad de grabación. Fase A: entrevista 1. Ficha personal de la persona entrevistada 1.1 Nombre y apellidos 1.2 Fecha y año de nacimiento 1.3 Lugar de nacimiento 1.4 Ocupación de los padres 1.5 Número de hermanos 1.6 Estudios 1.7 Ocupación profesional (en el momento de la jubilación en su caso) 1.8 Número de hijos y nietos 1.9 Afiliación o simpatía y en su caso sindical* 1.10 Creencia religiosa* 2. Condiciones de trabajo (en su caso antes de la jubilación) 2.1 Ocupación. Ocupaciones anteriores. Razones de los cambios. 2.2 Edad en que empezó a trabajar 2.3 Sueldos percibidos: evolución con concreción de año y lugar 2.4 Horario de trabajo (evolución) 2.5 Días de vacaciones/año 3. Condiciones de vida 3.1 Tipo de casa (a lo largo del de su vida): m², número de habitaciones, alquiler/propiedad 3.2 Qué electrodomésticos posee? ¿Cuáles fueron los primeros que tuvo? ¿Cómo cambió su vida? ¿Qué hacía antes de poseerlos? 3.3 Alimentación: comida, menús y bebidas a lo largo de la vida (distinguiendo días laborables y festivos, épocas de crisis, guerra, etc.) * Hay que recordar al alumnado que de acuerdo con el artículo 16.2 de la Constitución nadie está obligado a contestar sobre su religión o creencias. Por lo tanto en estas preguntas se debe advertir al entrevistado de su derecho. Fase B 1. Elaboración de un resumen de cada apartado 2. Vaciado sencillo de datos numéricos en parrillas 3. Establecimiento de comparaciones: similitudes y diferencias	(Si parece conveniente se debe ensayar la forma de realizar las preguntas: ¿cómo se llama usted? ¿cuándo empezó a trabajar? etc.) 1. Fotocopias del certificado de nacimiento, DNI, libro de familia, títulos académicos, fotocopia de carnet político o sindical, otros ... 2. Monedas antiguas, papel moneda en desuso, hojas de salario, certificados, otros ... 3. Fotocopias de facturas, planos de la casa, fotografías de electrodomésticos antiguos, menús de la abuela... Formulación de preguntas ¿De qué cosas del pasado nos informa el conjunto de entrevistas? ¿Todos los entrevistados contestan lo mismo? ¿Qué relaciones puedes establecer entre el tipo de casa y la profesión?

A lo largo de esta técnica —que puede, obviamente, simplificarse según los objetivos del profesorado o ampliarse y aplicarse a cursos superiores—, se deberá insistir, necesariamente, en el conocimiento de vocabulario histórico a tenor de las respuestas de los encuestados: franquismo, clandestinidad, diferencia entre sindicato y partido, etc.

Por supuesto, no está de más insistir en que la técnica de la fuente oral puede ser mucho más breve (se puede usar más veces a lo largo del curso) y debe estar en función de la programación del ciclo.

A título de ejemplo, proponemos una ficha para la investigación de la toponimia (Fig. 64)¹⁸:

Fig. 64.

TÉCNICA: Obtención de información de una fuente oral (2). Ficha toponímica.
1. Nombre del lugar. 2. Situación. 3. Límites. 4. Descripción (morfológica). 5. Extensión (aproximada). 6. Propietario/a. 7. Topónimos menores que contiene. 8. Datos de cariz histórico.

Es muy posible que si el entrevistado se encuentra a gusto con los entrevistadores se produzcan repeticiones y desórdenes en las exposiciones ante las cuales el profesorado deberá intervenir para ayudar a los alumnos a resituar las informaciones registradas.

8. Secundaria obligatoria, Primer ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En el Primer ciclo de la Secundaria obligatoria (entre los 12 y los 14 años), buena parte de los alumnos, en teoría, deberían ya ser capaces de operaciones formales y, por lo tanto, la instrucción debería iniciarles en esta dirección, también en lo que concierne a lo procedimental. Por otra parte, la dimensión progresivamente textual tanto en lo analítico como en el tipo de registro de datos y en la comunicación de la información parece que ha de ser prioritario.

Los posibles objetivos y metas de carácter procedimental para la Secundaria obligatoria podrían ser los de la figura 65.

¹⁸ J. MIRALLES i MONTSERRAT: *Op. cit.*, p. 100.

A lo largo del Primer ciclo de Secundaria obligatoria, el alumnado puede comparar relatos de los mismos acontecimientos y registrar contrastes y similitudes así como empezar a identificar los aspectos de las fuentes que podrían no ser imparciales. En los textos, el alumnado, en general, a lo largo del segundo curso puede distinguir entre hechos y opiniones y debe iniciarse ya en la interpretación sencilla de fuentes estadísticas, a pesar de que éstas, por su carácter secundario, serán tratadas en el próximo capítulo.

9. Secundaria obligatoria, Primer ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Análisis de imágenes artísticas (esculturas y pinturas) con la finalidad de obtener información

Ejemplificaremos para la Secundaria obligatoria la técnica de obtener información a partir de imágenes artísticas o llamada también fuentes iconográficas (técnica 9).

El empleo más frecuente de las fuentes iconográficas suele ser básicamente ilustrativa o demostrativa de los conceptos o hechos y casi nunca se utiliza como fuente de información inicial o dentro del desarrollo de un tema conceptual determinado¹⁹. El estudio de las fuentes iconográficas en los últimos años se ha dilatado considerablemente al considerar algunas la reciente historiografía como uno de los campos de estudio del pasado el mundo de las mentalidades y de lo imaginario, para lo cual la imagen constituiría uno de sus testimonios privilegiados²⁰.

185

Las imágenes, especialmente las de origen artístico —sean éstas de primera fila, de importancia local o de consumo artesanal como las figuras de la cerámica griega— son especialmente abundantes a lo largo de la Historia y constituyen una fuente didáctica de interés. En general podríamos distinguir cinco grandes bloques. 1) En primer lugar, las imágenes de la Prehistoria que, al parecer, nos hablan fundamentalmente de sociedades cazadoras. Las imágenes del mundo antiguo —relieves, pinturas murales, esculturas de bulto redondo— ordinariamente muy difíciles de

19 J. LLIMARGUES: «Una imatge pot enganyar més que mil paraules». En *L'Avenç. Revista d'Història*, 174, 66-68.

20 Uno de los problemas que se plantea la actual enseñanza de la Historia, una vez constatado el hecho de que no se puede estudiar todo, consiste en dar respuesta a la pregunta *¿Qué Historia enseñar?* Las preocupaciones de la disciplina hoy, ¿constituyen una base que de alguna manera debe modificar los contenidos factuales y conceptuales en la enseñanza? Si la respuesta fuera positiva no cabe duda de que se debería entrar de alguna manera en el análisis de las mentalidades que historiadores como P. Ariès o M. Vovelle, por citar sólo a los más conocidos, han introducido con solvencia en el campo de las preocupaciones del historiador o historiadora actuales.

Fig. 65.

Uso de fuentes primarias. Primer ciclo de ESO: 12-14 años.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica.	– Informarse de determinadas situaciones históricas a partir de entrevistas a testigos de los hechos. – Analizar, comentándolos de acuerdo con una pauta establecida, textos importantes de la Historia de la Humanidad (declaraciones institucionales...). – Analizar la información que nos suministran diferentes tipos de documentales. – Registrar información mediante cintas de video sobre aspectos que puedan informar mañana sobre la historia de hoy. – Constatar fuentes de información contradictorias a propósito del estudio de un mismo aspecto. – Comparar la utilidad de diferentes fuentes históricas como testimonios para una investigación concreta. – Interpretar los mensajes de pinturas, e imágenes diversas del pasado a partir de la aplicación de información recibida.	– Realizar análisis de diferentes objetos y restos materiales del pasado atendiendo a las diferentes técnicas, materiales y variables que incidieron en su construcción o diseño. – Ensayar reconstrucciones hipotéticas a partir del análisis de restos materiales fragmentarios del pasado. – Fijar con precisión más o menos aceptable los elementos históricos que han permanecido en un paisaje del presente ensayando su reconstrucción. – Analizar textos diversos cada vez más complejos sobre aspectos relacionados con la vida cotidiana y a diferentes escalas (local, nacional, mundial). – Analizar textos- testimonio que opinen de diferente manera sobre un mismo hecho histórico. – Reconocer el valor de las autobiografías y libros de memorias como fuentes de información histórica. – Identificar aspectos subjetivos en la transmisión que, de determinados hechos, realizan sus testigos. – Analizar fotografías aéreas para detectar cambios urbanísticos, disposición de restos arqueológicos, etc. – Realizar juicios sobre la fiabilidad y el valor de las fuentes históricas haciendo referencia a las circunstancias en las que se produjeron.

interpretar sin los códigos de desciframiento conceptual. Las pinturas medievales, especialmente las góticas, suelen ser un poco más sencillas, ya que tuvieron una actitud consciente de didactismo y, por lo tanto, suelen ser más fáciles de decodificar. Durante la época moderna, la imagen suele tender hacia la alegoría que transmite mensajes o representaciones dirigidas a las élites culturales, claves que hay que documentar para poder decodificarlas y obtener un mínimo de información pertinente. Desde finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX, el dibujo caricaturesco y satírico constituye otra de las fuentes de información sobre mentalidades y dimensiones del pensamiento político.

En el aula, la imagen puede tratarse también como si fuera un texto, es decir, someterla a un cuestionario guiado a base de preguntas, análisis de respuestas y petición de argumentos de apoyo sobre la respuesta efectuada. Puede ser también muy útil como actividad didáctica la propuesta de textos al lado de imágenes como fuentes que se puedan interrelacionar y con preguntas sencillas sobre su contenido.

De entre las secuencias de acciones posibles, proponemos la de la figura 66.

Las imágenes referenciadas sobre las que se aplica la secuencia de acciones antedicha pueden explotarse hacia diversos horizontes. El hori-

187

Fig. 66.

TÉCNICA: Obtención de información a partir de fuentes iconográficas.	
<i>Secuencia de acciones</i>	<i>Formulación de preguntas</i>
1. Identificación del vehículo artístico (pintura, escultura, relieve...).	1. ¿Qué es?
2. Descripción de lo que se observa.	2. ¿Cómo es?
3. Identificación hipotética de los aspectos a que se puede referir (vida cotidiana, sociedad, religión, conflicto, narración de escenas bélicas, economía...) atendiendo al contexto en que se encuentra o encontraba inicialmente la imagen.	3. ¿A qué se puede referir? ¿Por qué?
4. Evocación de lo que se sabe o búsqueda de información complementaria o uso de otra fuente primaria o secundaria (texto) para verificar la referencia inicial.	4. ¿Dónde puedo encontrar información para verificar mis hipótesis sobre la imagen?
5. Establecimiento de relaciones, en su caso, entre fuentes textuales primarias o secundarias y la imagen.	5. ¿Qué de las demás fuentes puede constituir una relación con las imágenes? ¿Confirma ello mis hipótesis?
6. Anotación o registro escrito argumentado de la información obtenida.	6. ¿Cómo esquematizo o resumo lo que he verificado?

zonte temporal (precisión de la época u ordenación de distintas imágenes), horizonte espacial (*¿en qué lugares se mantuvo el mismo código en las imágenes aunque su personalidad sea distinta?*), un horizonte social (*¿qué nos dicen las imágenes de la composición social registrada en las imágenes?*) y un horizontes generalizador (*¿la información obtenida puede hacerse extensiva fiablemente a toda la sociedad estudiada, a un sector o refleja solamente un hecho aislado?*).

Nótese que en este caso las imágenes no son contempladas desde el punto de vista de la Historia del Arte puesto que no se analizan ni los elementos formales (dibujo, línea, técnica usada, materiales, composición, color...) ni el estilo ni los repertorios temáticos. En caso de analizarse los elementos formales, se trata simplemente de lo que se precisa para obtener información. Así, por ejemplo, el análisis del simbolismo de los colores en la pintura egipcia (el azul significaba la palabra y la verdad; el verde, la regeneración; el amarillo áureo era emblema de la inmortalidad, etc.) es necesario para entender el contexto de sus imágenes como fuentes. En ningún caso aquí pretenderemos analizar luces y sombras o si son colores planos y por qué, ni qué efectos estéticos producen en el espectador.

188

Como actividades de aprendizaje para aplicar la técnica de trabajo podríamos ofrecer —si el marco de trabajo factual y conceptual es la Edad Media europea— la imagen de un animal fantástico en un capitel de un claustro, junto a la imagen del claustro o del monasterio para que sirva de contexto. Supongamos que les presentamos una sirena representada en un capitel románico. Ante esta imagen, los alumnos podrían desarrollar los pasos 1 a 4 del sistema de acciones propuesto. A continuación, y previa explicación de lo que es un «bestiario» medieval, se les podría proporcionar el siguiente texto como fuente primaria:

«La sirena vive en el mar, canta contra la tormenta y llora si hace buen tiempo, pues tal es su naturaleza; tiene forma de mujer hasta la cintura, pies de halcón y cola de pez. Cuando quiere divertirse, canta en voz alta y clara; si la oye el marinero que navega por la mar, olvida su nave y se duerme al instante. Recordadlo: ésta es la significación. Las sirenas son las riquezas del mundo; la mar representa este mundo; la nave, las gentes que hay en él; el alma es el marinero, y la nave, el cuerpo que debe navegar. Sabed que muchas veces las riquezas del mundo hacen pecar al alma y al cuerpo, es decir, a la nave y al marinero; hacen que el alma se duerma en el pecado y además perezca. Las riquezas de este mundo producen grandes prodigios: hablan y vuelan, agarran de los pies y ahogan. Por esto representamos así a las sirenas; el hombre rico habla, su reputación vuela y oprime y ahoga al pobre cuando lo engaña. La sirena es de tal naturaleza que canta cuando hay tempestad;

esto hace la riqueza de este mundo, cuando confunde al hombre rico: cantar en la tormenta. El hombre se ahorca por ella, y se suicida entre tormentos. La sirena, con buen tiempo, llora y se lamenta sin cesar: cuando el hombre da riquezas y las desprecia por Dios, ése es un buen momento, y la riqueza llora. Sabed que eso significa la riqueza en esta vida.»²¹

Philippe de Thaün (siglo XII)

Una vez leída la fuente se procede a verificar la hipótesis y a registrar la información obtenida. No es necesario ser exhaustivo y pretender leer en la imagen y el texto todo lo que un adulto experto en Historia medieval o general es capaz de realizar. Basta con que se imponga la conciencia de la utilización de las fuentes primarias como parte del método del historiador.

La secuencia técnica que hemos propuesto en la figura 14 se puede aplicar a otros ciclos anteriores o posteriores con mayor número de acciones o modificando los horizontes posibles de lectura e interpretación según los objetivos didácticos que el profesorado se proponga obtener así como la edad y preparación de los alumnos. La lectura de imágenes puede llegar a constituir el hilo conductor del método para el estudio de un tema. Quisiéramos citar aquí, a título de ejemplo y de homenaje, la espléndida «Unidad 5. Egipto en Imágenes», del Grupo 13-16²².

189

10. Secundaria obligatoria, Segundo ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

El alumnado del Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria (14-16 años) puede consolidar a un ritmo relativamente rápido las competencias formales. Por ello se suelen distinguir tres niveles de obtención de resulta-

21 I. MALAXECHEVARRÍA (1986): *Bestiario medieval*. Madrid. Siruela, p. 133. Este libro ofrece un extraordinario repertorio de fuentes primarias textuales extraídos de los bestiarios medievales que, a nuestro parecer, pueden resultar muy útiles para un inicio de aprendizaje de la comprensión de las imágenes presentes en capiteles, portadas y miniaturas de los períodos románico y gótico. Permiten también una aproximación inicial a las mentalidades de la época.

22 GRUPO 13-16: *Op. cit.* Unidad 5. Egipto en imágenes. Es una unidad totalmente basada en la decodificación de imágenes del antiguo Egipto. Plantea de entrada la información de las claves simbólicas básicas, aplica mediante ejercicios compartidos la interpretación de los mensajes de algunas imágenes y finalmente propone una guía de investigación para el alumnado sobre la vida de Egipto a través de diversas imágenes seleccionadas. Sólo es de lamentar que las reproducciones de dichas imágenes no hayan gozado de mayor prestancia gráfica.

dos posibles según los objetivos que se proponga el profesorado en este ciclo (Fig. 67).

A los dieciséis años, por lo general, el alumnado puede distinguir si las fuentes son relevantes o irrelevantes a propósito de lo que se quiere indagar. También puede ser capaz de comparar diversos tipos de evidencia y ser consciente de las contradicciones y vacíos que presenta. Asimismo, es capaz de identificar los prejuicios y las finalidades propagandísticas de determinadas fuentes e interpretarlas en consecuencia.

Fig. 67.

Uso de fuentes primarias. Segundo ciclo de ESO: 14-16 años.

Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información histórica		
Nivel 8	Nivel 9	Nivel 10
– Mostrar cómo una fuente que no es digna de confianza (propaganda) puede, sin embargo, ser útil para obtener información cierta. – Clasificar por períodos o subperíodos diferentes tipos de restos materiales del pasado. – Analizar fuentes documentales de carácter textual de una manera ordenada en sus aspectos más comunes de forma más o menos automatizada.	– Mostrar comprensión de que una fuente puede ser más o menos evaluable según las preguntas que se le dirijan. – Ensayar interpretaciones cada vez más complejas sobre elementos históricos presentes en un paisaje. – Analizar, comentándolos, textos complejos sobre temas muy concretos o abstractos (organización social, política, ideología...) siguiendo las pautas convencionales para el comentario de textos. – Elaborar un estudio de temas, lugares, hechos... históricos progresivamente complejos utilizando y/o contrastando todo tipo de fuentes de información.	– Explicar la problemática naturaleza de las fuentes históricas mostrando un adecuado nivel de conciencia según la cual los juicios basados en fuentes históricas pueden ser provisionales. – Analizar de manera compleja el diseño y uso de diferentes restos materiales de otros tiempos. – Situar los restos materiales con precisión aceptable en el período o subperíodo histórico a que puedan corresponder. – Recurrir a testigos presenciales a fin de recabar información sobre un hecho histórico, valorando elementos subjetivos (simpatía, estado de ánimo, etc.) presentes en sus informaciones. – Analizar la subjetividad del individuo que nos transmite su impresión sobre un determinado hecho o situación histórica a partir de diferentes sistemas, texto, fotografía, vídeo, etc.

11. Secundaria obligatoria, Segundo ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Utilización de documentos históricos primarios textuales para informarse sobre un determinado aspecto histórico

Vamos a ejemplificar un aspecto procedimental de la Secundaria obligatoria con la técnica de obtención de información a partir de fuentes textuales primarias. Los textos como fuentes primarias se pueden utilizar, y así sucede con frecuencia, como ejercicios con preguntas guiadas o cuestionarios a fin de obtener información puntual o ejemplificar un hecho o un concepto. Y resulta evidente que las preguntas formuladas a los textos como fuentes dependen en este caso de la clase de información que queremos obtener. No obstante, cuando mencionamos la técnica de obtención de información a partir de fuentes textuales, nos estamos refiriendo a un esquema de acciones sistemático general. Como toda técnica de carácter heurístico, no debe ser tomada al pie de la letra y pueden existir otros esquemas de trabajo mejores. Incluso puede darse el caso de que algunos alumnos o algunas alumnas consigan obtener la información pertinente por otros caminos que ya tienen automatizados. En este caso, el aprendizaje del mecanismo de producción sobra. De todas maneras, en general, tenemos que la mayor parte del alumnado precisa de una instrucción en este sentido: saber encontrar la información pertinente a través de un sistema de acciones explicado previamente y aplicado de manera constante. Este esquema podría ser el de la figura 68.

191

Este esquema de trabajo sobre un texto presupone que las acciones más sencillas para la obtención de información en fuentes escritas de naturaleza histórica se tienen automatizadas. Así, por ejemplo, el tratamiento de una fuente debe empezar en el primer curso de la Secundaria obligatoria y, probablemente, en el último del Ciclo superior de Primaria por dominar los siguientes pasos:

1. Lectura atenta.
2. Identificación del vocabulario desconocido.
3. Búsqueda de su significado.
4. Subrayado de las ideas principales.
5. Explicitación de los temas tratados y transferencia de información a un esquema, resumen o referencia oral.

Este sistema de pasos para tratar un texto primario como fuente u otro similar, al llegar al último ciclo de la enseñanza obligatoria, debería estar automatizado. No se trata, por supuesto, de esquemas puros e inmovibles, ya que, según las realidades concretas del aula, se pueden ir introduciendo elementos más propios de la metodología del historiador desde el mismo Ciclo superior: tipología de la información, inducción

Figura 68

Uso de fuentes primarias textuales. 2º ciclo de ESO: 14/16 años.

TÉCNICA: Obtención de información a partir de fuentes textuales	
<i>Secuencia de acciones</i>	<i>Formulación de preguntas</i>
1. Introducción: naturaleza de la fuente, tipo de texto, contexto y argumentación de la identificación.	1. ¿Qué es? ¿En qué marco o situación se produce?
2. Comentario directo del índice de temas tratados distinguiendo hecho de opinión destacando el vocabulario específico en caso de existir.	2. ¿De qué informa?
3. Evocación, en su caso, de los conocimientos que se poseen para establecer las causas de algunos de los temas principales identificados, o bien formulación de hipótesis plausibles sobre las mismas en caso de desconocimiento previo.	3. ¿Por qué se produce(n) o pueden producirse los hechos, ideas o temas referidos o referenciados?
4. Reflexión sobre el grado de fiabilidad del texto, identificación de contradicciones (en caso de más de un texto) o de vacíos así como de la necesidad de otras fuentes para establecer lo que se quiere saber.	4. Punto de vista del posible autor(es) del texto, condicionamientos, contradicciones, vacíos, grado de fiabilidad.
5. Esquema de la información obtenida situada en el tiempo y en el lugar.	5. ¿Cómo resumo o esquematizo la información obtenida?

192

de fenómenos históricos a partir del contenido del texto, elementos sencillos de empatía, de causalidad, etc.

Insistimos en que esta técnica no es un «comentario de texto», sino el instrumento que el alumnado puede aprender para ir obteniendo autónomamente información de naturaleza histórica ante una fuente en caso de que la metodología didáctica no implique un cuestionario explícito o una formulación de preguntas precisa.

Así, por ejemplo, se podría proponer a los alumnos los dos textos siguientes sobre la invasión de la península Ibérica por las primeras oleadas de pueblos germánicos y la interpretación de dichas invasiones que hace el Padre Mariana mil años después. Se da por supuesto que los alumnos están estudiando dicho tema en el marco de la programación propuesta.

Fuente I

«Los alanos, vándalos y suevos entran en las Españas en el año 409, según uno recuerda, el día 28 de setiembre, y según otros, el día 13 de

octubre, que era martes, en el año octavo del consulado de Honorio y el tercero de Teodosio, hijo de Arcadio [...]

Los bárbaros que habían penetrado en las Españas, las devastan en luchas sangrientas. Por su parte, la peste hace estragos no menos rápidos [...]; los recaudadores de impuestos roban y los soldados saquean las riquezas y los alimentos escondidos en las ciudades; reina un hambre tan espantosa, que obligado por ella el género humano devora carne humana, y hasta las madres matan a sus hijos y cuecen sus cuerpos para alimentarse de ellos. Las fieras destrozan hasta a los hombres más fuertes [...]. De esta suerte se exacerban en todo el obre las cuatro plagas: el hierro, el hambre, la peste y las fieras: cúmplense las predicciones que hizo el Señor por boca de sus Profetas.

... Los bárbaros, resueltos por la misericordia del Señor a hacer la paz, se reparten a suertes las regiones de las provincias para establecerse en ellas: los suevos ocupan la Galicia; los alanos, la Lusitania y la Cartaginense, y los vándalos, la Bética. Los hispanos que sobrevivieron a las plagas en las ciudades y castillos se someten a la dominación de los bárbaros que se enseñoreaban de las provincias.»²³

Cronicon de HIDACIUS (escrito a finales del siglo V)

Fuente 2

193

«Una grande avenida de diversas naciones fieras y bárbaras que por estos tiempos [...] se derramaron por diversas partes de España [...]. No hay duda sino que todas estas naciones, y otras semejantes en diversos tiempos, bajaron del Septentrión y se derramaron por las provincias del Imperio Romano por dos causas. La una fue la gran fecundidad que tenían aquellas gentes en multiplicarse, por el gran calor de los cuerpos; que, demás de ser los septentrionales más largos en la comida y en la bebida, se encienden con el extremo frío de aquellas regiones y aire: en especial, antes que recibiesen la religión cristiana y por ella enfrenasen sus apetitos con la ley de un matrimonio, la gente en gran manera aumentaba. Allegábase a esto la esterilidad de la tierra (que era la segunda causa), por la mayor parte erizada con nieves y con heladas, y falta de muchas cosas necesarias al susteno de la vida. Por donde la necesidad de sustentarse forzaba a innumerables enjambres de hombres a pasarse y buscar asiento en tierras templadas y más abundantes.»²⁴

Juan de Mariana (1536-1624)

23 M. RIU et alt. (1975): *Textos comentados de época medieval (siglos V-XII)*. Barcelona. Teide, p. 129.

24 José Luís COMELLAS (dir.) (1976): *Historia de España*. Barcelona. Carroggio. Vol. I, p. 235.

12. Resumen

Hemos tratado en este capítulo una primera propuesta o aproximación al uso de fuentes primarias para obtener información a lo largo de la enseñanza obligatoria.

En primer lugar hemos hablado del concepto de fuente, de las acciones de clasificación y de los tres rasgos clave en los sistemas de acciones ante cualquier fuente: la identificación de su tipología, la formulación de preguntas y el análisis de su fiabilidad.

A continuación hemos enumerado las posibles técnicas que pueden facilitar la construcción de la estrategia «Uso y proceso de fuentes primarias para obtener información en Historia».

Se sigue a partir de aquí, sistemáticamente, un análisis de los posibles objetivos o metas que se pueden obtener en cada ciclo de la enseñanza obligatoria entre los 6 y los 16 años, organizados en 10 niveles. En cada ciclo se ha explicitado una técnica concreta a título de ejemplo con una propuesta de sistema de acciones: ante objetos o fotografías, combinando fuentes primarias y secundarias, ante fuentes orales, ante fuentes iconográficas y ante fuentes textuales.

Todas las secuencias tienen un valor de primera aproximación, constituyen propuestas que se deben incluir en métodos y programas específicos y pretenden exclusivamente constituirse en un primer ejemplo que sólo la práctica podrá validar.

En ningún caso el profesorado que tenga a bien experimentar alguna de ellas se ha de sentir constreñido a su orden. Antes bien, ha de ser su arte y su instinto profesional el que ha de conjugar, si lo cree conveniente, alguna de nuestras propuestas en su práctica y en su crítica.

7. USO Y PROCESO DE FUENTES PARA OBTENER INFORMACION DE NATURALEZA HISTORICA. LAS FUENTES SECUNDARIAS (II)

«El hecho de que yo me convirtiera en un profesor de historia puede relacionarse directamente con las historias que mi madre me contaba de pequeño, cuando, como la mayoría de los niños, le tenía miedo a la oscuridad. [...] Mi primer contacto con la historia fue [...] inseparable de sus otras invenciones nocturnas: de cómo se le quemaron los pasteles a Alfred; de cómo pudo Canuto el Grande dominar las olas; de cómo el rey Carlos se escondió en un roble...»

G. Swift¹

Introducción

No parece haber demasiadas dudas sobre el hecho de que la mayoría de las personas aprendemos Historia fundamentalmente a partir de las llamadas fuentes secundarias. Entendemos por fuentes secundarias aquellos registros informativos de contenido histórico que son fruto de una o más elaboraciones realizadas por otras personas. Podríamos decir que la fuente primaria se nos aparece desnuda, sin filtros previos, y que constituye el indicio o resto del pasado en estado puro o, por lo menos, tal y como ha llegado hasta nosotros: una pintura de una tumba faraónica, el texto de un testamento medieval, una crónica escrita por un contemporáneo, una pieza de cerámica griega, los diarios de Colón, etc. La fuente secundaria nos llega, por el contrario, mediatizada por una o varias personas que elaboran una evocación o una reconstrucción del pasado a partir de los testimonios o de otros relatos. Así, por ejemplo, la explicación magistral de un profesor o profesora en clase es una fuente secundaria de información histórica. También lo es el libro de texto, los libros de Historia, una película que pretenda evocar fielmente un ambiente histórico concreto, un dibujo sobre el pasado, una gráfica, un mapa histórico, un cuadro estadístico, etc.

Si el aprendizaje de la Historia, pues, se realiza primordialmente a través del uso y proceso de fuentes secundarias, parece plausible que los alumnos y las alumnas de la enseñanza obligatoria aprendan a utilizarlas

¹ G. SWIFT (1992): *El país del agua*. Barcelona. Anagrama, p. 60.

y, en consecuencia, constituyan para el profesorado materia de programación, enseñanza y evaluación.

Insistimos en el hecho de que este libro no pretende ser, por lo menos en su intención básica, un manual de metodología didáctica de la Historia, ya que no entendemos por «procedimiento en Historia» el método o manera de su misma enseñanza. Este ensayo está dirigido al profesorado de Historia de las etapas no universitarias para plantear lo que podría ser un contenido concreto, contenido de carácter procedimental, que tarde o temprano, y en la medida que determinen los objetivos didácticos en un centro, el alumnado deberá poseer como resultado de un aprendizaje específico. Por lo tanto, no se hablará aquí de cómo un profesor o profesora puede utilizar en clase el libro de texto o el mapa histórico, sino de lo que el alumnado debe «saber hacer» ante un libro de texto o ante un mapa histórico para obtener y registrar información de la naturaleza propia de nuestra disciplina.

Organizaremos este capítulo como el anterior. En primer lugar enumeraremos las técnicas que, a nuestro parecer, pueden construir la estrategia del procedimiento «uso y proceso de fuentes secundarias»; a continuación estructuraremos por ciclos los posibles objetivos o criterios generales de evaluación y ejemplificaremos una técnica de una manera que, en principio, nos parece adecuada a la edad del ciclo referido. La estructura de la técnica —con mayor número de acciones o con un grado de respuesta de mayor complejidad o ante una fuente o fuentes más copiosas de información o referida a un contenido factual o conceptual más abstracto— puede constituir la secuencia de aplicación para otros ciclos.

196

1. Algunas técnicas correspondientes al uso de fuentes secundarias

Las técnicas que, a nuestro juicio, suelen ser más frecuentes en la enseñanza obligatoria respecto al tratamiento de las fuentes secundarias serán, entre otras, las siguientes:

1. Lectura y registro oral o escrito de imágenes o dibujos en relación a relatos orales de contenido histórico o situados en el pasado.
2. Lectura y registro escrito de la información proporcionada en los libros de texto de Historia.
3. Establecimiento de relaciones entre textos y dibujos de Historia.
4. Consulta, lectura y registro escrito del contenido de libros de Historia, Enciclopedias y otros manuales.
5. Lectura y registro escrito a partir de la información de gráficas y estadísticas.
6. Lectura y registro escrito de la información proporcionada por mapas históricos.

7. Lectura y registro escrito a partir de la observación de imágenes (vídeos, diapositivas, etc.).

8. Toma de apuntes y resumen posterior a partir de información oral.

9. Búsqueda de información y posterior registro escrito a partir de sistemas informáticos.

No todas las técnicas enunciadas son válidas para cualquier ciclo o nivel. Así, por ejemplo, el comentario de fuentes gráficas muy sencillas no suele ser posible hasta la segunda fase del Ciclo medio. El comentario de mapas históricos presupone la asunción previa de competencias cartográficas y la ubicación correcta de puntos de referencia geográficos fundamentales en el planisferio y en los mapas de nivel autónomo, estatal y continental. Por esta razón, la utilización de la cartografía histórica de manera más o menos sistemática no se suele aconsejar hasta el final del Ciclo superior e incluso hasta el segundo curso del primer ciclo de Secundaria obligatoria. La toma de apuntes, aunque puede venir preparada por numerosos ejercicios de comprensión oral, no resulta aconsejable proponerla hasta los 12 o 13 años de edad, y aun así no siempre esta técnica se puede generalizar en todos los casos².

2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental.

En contra de lo que se ha supuesto durante algún tiempo, la Historia y el relato no están reñidos, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza. Es más: sin el desarrollo de la imaginación no hay Historia posible³. Incluso nos atrevemos a afirmar que uno de los problemas que se plantea actualmente, a nuestro parecer, en la didáctica de la Historia, es la necesidad de conseguir algún tipo de evocación de lo que se propone a la información del alumnado. Es posible que la Historia no pueda ser inteligible o aprendida significativamente sin una previa consolidación por métodos narrativos que potencien la imaginación de las situaciones. Consideramos que, en parte, uno de los fracasos del gusto por la Historia en los adolescentes actuales —indiferencia o aun disgusto perfectamente constatable sin demasiados problemas— ha consistido en la eliminación de la disciplina en las edades más jóvenes (¿quién se atreve a proponer

197

2. Véase A. NOGUEROL (1989): *Tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola*. Barcelona. Graó, p. 34: «... Nunca hemos de realizar un intento de toma de apuntes hasta los 12 o 13 años por lo menos».

3. Así empieza G. DUBY una de sus obras: *«Imaginemos. Es lo que siempre están obligados a hacer los historiadores. Su papel es el de recoger los vestigios, las huellas dejadas por los hombres del pasado, establecer, criticar escrupulosamente un testimonio. [...] No tenemos más remedio que imaginar la Europa del año mil»*. G. DUBY (1981): *Europa en la Edad Media*. Barcelona. Blume, p. 13.

que se estudie, también, Historia en el Ciclo inicial y Ciclo medio de manera ordenada y sistemática?) y en las progresivas dificultades de la evocación de situaciones en el pasado. Glosando al protagonista de la excelente novela de Graham Swift, cuya cita preside este capítulo, creemos que la Historia científica del estadio de las operaciones formales ha de venir preparada y aun continuada por las «historias» narradas de las etapas precedentes. Esta afirmación no se limita a una simple intuición de trabajo, sino que viene siendo corroborada por las reflexiones teóricas y las investigaciones empíricas más recientes⁴.

Aun cuando el estudio de la Historia no sea, por supuesto, la prioridad de los aprendizajes del Ciclo inicial, sugerimos que de alguna manera esté presente continua y estructuradamente. Y una de las maneras de estar presente consiste en organizar narraciones o relatos, en explicaciones orales que vayan desde las leyendas de la Historia antigua de España

4. La intuición la confirmamos durante el curso de doctorado que impartimos sobre Procedimientos en Historia (primavera de 1994) organizado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Se nos ocurrió plantear las siguientes preguntas a los alumnos y alumnas del curso (todos ellos profesores de Historia en activo): *¿Por qué habéis estudiado Historia? ¿desde cuándo recordáis que os empezó a gustar la Historia?* Aquellos que se acordaban e hicieron emerger sus primeros recuerdos coincidían en señalar, a pesar de ser diversas las circunstancias y la edad del momento que recordaban, que el gusto por la Historia coincidía con experiencias de evocación del pasado.

En el campo de la reflexión teórica –no exenta, por supuesto, de verificación empírica– es obligado citar a Kieran EGAN (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid. Morata. Otorga a la narración, incluso de mitos, un papel fundamental en la educación no sólo de la Historia sino de todas las materias: «*Lo más importante en la primera infancia y el prerrequisito lógico y psicológico consiste en el paso de la fantasía a los extremos y límites de la realidad. De ese modo, pasamos desde los gigantes y los gnomos a las personas más altas y más bajas, de los dioses a los héroes, de los monstruos a los dinosaurios, del cielo y el infierno a las galaxias, estrellas, agujeros negros y planetas y así sucesivamente*». Y acaba con una auténtica carga de profundidad para lo que hoy es paradigma dominante de la práctica educativa: «*Podemos estar seguros que el contenido de la experiencia de los niños no tiene por qué dictar el contenido del currículum*», p. 177 y 178.

En el campo de las investigaciones empíricas más recientes, es de destacar el artículo de L. JACOTT y M. CARRETERO (1993): «Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el “descubrimiento de (‘encuentro” con) América», en *Substratum*. Vol I, núm. 2. Después de analizar la comprensión de fenómenos históricos a partir de textos abstractos y explicativos en adolescentes, observan cómo éstos los codifican en agentes personales. No nos resistimos a mencionar parte de sus conclusiones finales: «... *la desvalorización del carácter narrativo de la historia con respecto a su enseñanza es cuando menos discutible. [...] Por tanto, podemos suponer que durante un amplio segmento de la escolaridad la frontera entre el cuento y la historia no es tan nítida como podría pensarse. Quizás más que oponerse a esta tendencia, lo que la educación debería proponer es, justamente, beneficiarse de ella para conseguir un afianzamiento de la comprensión de los contenidos históricos en los primeros niveles y una diferenciación entre las distintas narrativas posteriormente*», p. 33.

(Gargoris y Habidis, Tartesos...) o la relación de la toponimia con sus mitos (el origen mítico de los Pirineos, el rapto de Europa, la Atlántida y el Jardín de las Hespérides, etc.) pasando por la antigua Historia Sagrada (¿por qué no?) hasta ciclos de relatos organizados sobre grandes fases o personajes de la Historia de la Humanidad (Carlomagno, Ghandi, etc.). Hemos juzgado como positivo en el capítulo anterior que los niños y niñas de Ciclo inicial empiecen su trabajo con testimonios e indicios a partir de fuentes primarias de su entorno próximo. Al parecer, una idea dominante de la didáctica de estas edades consiste en organizar secuencias de trabajo a partir del entorno inmediato del alumnado. No vamos a negar, por supuesto, sin más, este principio. Pero no podemos dejar de señalar tampoco que últimamente se empieza a advertir con insistencia que «el entorno inmediato» para los niños y niñas de Parvulario y de Ciclo inicial es muy complejo y que quizás no resulte tan idóneo como se cree en principio para planificar la enseñanza y construir los primeros aprendizajes. Los límites y el contexto del entorno inmediato en donde la experiencia de los niños y niñas va adquiriendo significado es muy escaso. Para dar sentido a su experiencia, los niños y niñas manifiestan cierta urgencia por aprender, que se concreta, sobre todo, en la tendencia a hacer innumerables preguntas. Probablemente esta necesidad de dar sentido afectivo y moral a lo que viven explica su atracción por las historias y los cuentos, y por los juegos autónomos. Obsérvese que, en contra de lo que se podría suponer, los niños y niñas, cuando juegan, no se sitúan habitualmente en su entorno inmediato, sino que «huyen» a otros contextos de situación física y temporal lejanos. Se trata, posiblemente, del mismo mecanismo de fondo. La narración y el juego autónomo constituyen para ellos una unidad que lleva consigo unos límites propios y precisos. En esta unidad, el universo y el contexto están creados y dados de manera que los hechos pueden captarse, y su sentido, comprenderse mucho más rápidamente que los acontecimientos del entorno real, un mundo menos hospitalario, complejo y con límites imprecisos. Por esta razón, entre otras, las narraciones tal como las disfrutan los niños y niñas (organización en pares de opuestos, secuencia dramática, planteamiento con muchas posibilidades, nudo que las precisa y desenlace cerrado en el cual se concreta una sola posibilidad) pueden constituir un recurso formidable para iniciarles en la Historia⁵.

5 Véase K. EGAN: *Op cit.*, p. 96-97. Recomendamos especialmente la lectura de los capítulos III y VI. Egan es muy duro con algunos de los criterios habituales que fundamentan abusivamente el currículum de los niños pequeños, la mayor parte de las actividades del cual llega a decir que no son serias (p. 175). En lo que se refiere a la Historia afirma: «... *Estimo que los monasterios y los vikingos son, a menudo, más accesibles a los niños y niñas pequeños que el mundo cotidiano que les rodea. Y para quienes puedan pensar que la idea de un monje de la alta Edad Media carecería de sentido para un niño pequeño, he*

Ante estos grandes relatos estructurados a lo largo del ciclo (por vía oral o videográfica) y que constituyen sendas fuentes secundarias de la Historia, los alumnos y alumnas de Ciclo inicial también pueden aprender a «saber hacer» algo para obtener información, registrarla y hacerse preguntas. Los objetivos que se estiman posibles para este ciclo podrían ser los relacionados en la figura 69.

Fig. 69

Uso de fuentes secundarias. Ciclo inicial 6-8 años.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.	– Escuchar atentamente leyendas contextualizadas en el pasado. – Escuchar narraciones sencillas de hechos o personajes históricos con atención. – Observar vídeos de dibujos animados que aludan a hechos históricos. – Identificar dibujos referentes a leyendas o narraciones históricas narradas oralmente y contextualizadas en el pasado. – Resumir oralmente la sucesión de hechos narrados tras su explicación o pase videográfico. – Dibujar escenas referidas a una narración sencilla referida al pasado histórico.	– Leer libros o capítulos de libros muy ilustrados de contenido histórico referido a su edad. – Formular o contestar preguntas básicas de Historia referidas a narraciones o libros adecuados a la edad, del tipo: ¿Qué sucedió? ¿Dónde sucedió tal cosa o tal hecho? ¿Por qué ocurrió tal cosa? ¿Cómo lo sabemos? – Observar dibujos de reconstrucciones sobre hechos del pasado referidos a narraciones o relatos orales escuchados previamente, describiendo lo que ve y planteando algunas suposiciones. – Identificar cambios y continuidades en dibujos de paisajes que simulen una evolución en el tiempo.

de repetir que, en potencia, no hay nada que tenga siempre un significado pleno y que hay infinitos grados de sentido en cada idea», p. 174. Propone un currículum de Historia entre los 5 y los 7 años basado en grandes relatos en evolución sobre la Historia del Mundo, repetidas tres veces en torno a tres grandes organizadores de pares de opuestos: la lucha de la libertad contra la opresión (primer año), la lucha por la seguridad contra el miedo y el peligro (segundo año) y, finalmente, la lucha por el saber contra la ignorancia (tercer año). Véase en pág. 184 y ss. cómo lo concreta y cómo responde a la posible crítica de construir una visión «progresiva» y etnocéntrica de la Historia.

La lectura de libros con narraciones sencillas —muy ilustrados y con poca letra, especialmente en el segundo curso del ciclo— podría interactuar con el aprendizaje de la lectoescritura. Los libros podrían versar tanto sobre grandes historias del pasado, personajes, ambientes, etc., como en traslaciones de unidades temporales cortas de carácter cotidiano. Así, por ejemplo, la reconstrucción imaginaria de la jornada, el verano, las actividades a lo largo del año, etc., de un niño o niña en tiempos de «los primeros cazadores» (Paleolítico), de «los primeros campesinos» (Neolítico), en el antiguo Egipto o en Roma, podría ir constituyendo las bases de un aprendizaje histórico posterior⁶.

3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica. Lectura y registro de imágenes o dibujos en relación a relatos del pasado

Vamos a ejemplificar una técnica para el uso de fuentes secundarias en el Ciclo inicial: lectura y registro oral o escrito de imágenes o dibujos en relación a relatos orales de contenido histórico o situados en el pasado. Aprender esta técnica consiste básicamente en conseguir que el alumnado obtenga como aprendizaje los mecanismos básicos para establecer relaciones entre los dibujos referidos a relatos históricos escuchados en clase de labios de la maestra o el maestro. A base de practicarlo sistemáticamente, los niños y niñas pueden ir construyendo el uso de fuentes secundarias basadas en imágenes. La dificultad que se presenta habitualmente en el aula puede consistir en el hecho de que no dispongamos de suficientes imágenes para todos los niños y niñas. En todo caso, no importaría que fueran distintas y que, una vez acabado el relato —que debe ser dramático, basarse en pares de opuestos y tener un conclusión cerrada— se distribuyeran entre los alumnos por grupos. Esto también obliga a estructurar los relatos en función de las imágenes de que se disponga. La técnica que los niños y niñas deberían ir aprendiendo podría consistir en el esquema de acciones representadas en la figura 70.

201

Resulta difícil proponer aquí actividades de aprendizaje concretas sin disponer de la posibilidad técnica de ofrecer los dibujos apropiados. De todas maneras, nos da la impresión de que no debe ser difícil para los maestros y maestras avezados en contar relatos organizar uno sobre la dicotomía seguridad/miedo o peligro durante la época de los «primeros cazadores» a partir de personajes concretos organizados en escenas claras de tipo dramático.

⁶ Podríamos señalar como ejemplos de lo que queremos decir los libros de J. CHISHOLM, J. y R. GEE (1982): *The Usborne First History Book*. Londres. Usborne Publishing. O bien la serie de F. BROOKS (1990): *Living long ago*. Londres. Usborne Publishing.

Fig. 70

Ciclo 6-8 Secuencia de acciones ante dibujos relacionados con narraciones orales de contenido histórico	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación de la escena. Respuesta oral.	1. ¿Qué es lo que hay en el dibujo? ¿A qué se refiere?
2. Descripción de los detalles que se observan.	2. ¿Cómo es? Explica lo que ocurre.
3. Situación temporal de la escena.	3. ¿Cuándo ocurrió? (en general) ¿Qué ocurrió antes? (si la escena no corresponde con el principio de la narración) ¿Qué ocurrió después? (si la escena no se refiere al final?)
4. Establecimiento de algún tipo de causalidad (siquiera sea una e intencional)	4. ¿Por qué ocurrió lo que está en la escena?
5. (Posible explotación empática y de emisión de juicios).	5. ¿Qué hubieras hecho tú en tal situación? ¿Te parece bien lo que hizo fulano o fulana de tal? ¿Por qué?

202

Resulta muy difícil, por supuesto, en el desarrollo de técnicas sobre el uso de fuentes secundarias, no integrar aspectos de otros procedimientos, como puedan serlo la causalidad histórica y la empatía.

4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Con la consolidación de la lectoescritura en el Ciclo medio se abren nuevas posibilidades procedimentales ante las fuentes secundarias. La lectura de historias puede constituir ya una fuente de información. La relación entre texto y dibujo puede generar tipos de registro escritos de respuestas breves a preguntas básicas de contenido histórico.

En la figura 71 detallamos, entre otros posibles, algunos objetivos de énfasis procedimental que pueden ser alcanzados en el Ciclo medio.

Hay que recordar que las informaciones y las preguntas referidas al pasado histórico durante este ciclo han de ser, según parece, lo más concretas posibles. Así, por ejemplo, si preguntamos por las diferencias entre grupos sociales durante «la época de los castillos», hemos de enunciar concretamente a los campesinos, a los señores, a los monjes, caballeros, etc.

Fig. 71

Uso de fuentes secundarias. Ciclo medio 8-10 años.

Procedimiento	Metas u objetivos: Nivel 3
Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.	– Leer libros de texto en sus apartados históricos estableciendo las ideas principales por escrito con frases sencillas y breves. – Establecer ordenadamente informaciones obtenidas relacionando dibujos y texto de los libros de texto. – Consultar libros de divulgación histórica y libros de texto en sus apartados históricos. – Dibujar ordenadamente escenas relevantes a posteriori después de haber visto películas infantiles contextualizadas en un período histórico. – Obtener datos históricos a partir de bases de datos o programas sencillos de carácter informático. – Formular o contestar preguntas básicas de Historia, además de las sugeridas en el nivel 2, referidas al contenido de libros de texto, imágenes o films de tipo histórico, especialmente acerca de las principales características de la vida cotidiana en el pasado como por ejemplo: <i>¿Cómo vivía y cómo vestía y comía la gente (de un período determinado)? ¿Cuál era la tecnología de que disponían para resolver sus necesidades? ¿Cuál era el estilo de vida de los distintos grupos sociales (enunciarlos concretamente) o qué diferencias existían entre el estilo de vida de los hombres y de las mujeres (en un período concreto)? ¿Cuáles son las diferencias más importantes entre aquella época y ahora?</i>

203

5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Establecimiento de relaciones entre textos y fotografías

Ejemplificamos una de las técnicas que nos parece más fácil y apropiada para este ciclo: el establecimiento de relaciones entre textos y dibujos o fotografías de Historia. Probablemente, el instrumento más eficaz para poder desarrollar esta técnica se pueda hallar en cualquier de los libros de texto de Conocimiento del Medio que haya tenido una especial preocupación para proyectar en su diseño la enseñanza de la Historia en este ciclo.

La secuencia de acciones podría ser la representada en la figura 72. Esta técnica se podría aplicar aprovechando, según nuestra programación, elementos que aparecieran en el libro de texto si es que lo utilizamos. Si, por ejemplo, en 4º curso de Ciclo medio se destina una unidad didáctica a la época romana, se podría plantear el aprendizaje de la téc-

Ciclo 8-10 años
Secuencia de acciones ante textos y fotografías o dibujos
relacionándolos entre sí

<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Lectura del texto.	1. (No hay pregunta o, en su caso, planteamiento general ante la página de trabajo: ¿qué dice el texto que se refiera a las imágenes?)
2. División del texto en párrafos.	2. (No hay pregunta.)
3. Enunciación de la idea de cada párrafo (oral o escrito).	3. ¿Qué dice el primer párrafo? ¿Y el segundo, etc.?
4. Observación de las imágenes propuestas.	4. (No hay pregunta.)
5. Identificación de lo que hay en cada imagen.	5. ¿Qué es lo que hay en el dibujo o fotografía?
6. Relación de la idea de cada párrafo con la imagen propuesta.	6. ¿En qué párrafo se nos habla de lo que hay en la imagen 1, 2, n...?
7. Argumentación de la relación establecida. (Explotación de la técnica.)	7. ¿Por qué? (Explotación de la técnica.)
1. Establecimiento de algún tipo de causalidad o finalidad de lo que aparece en la imagen.	1. ¿Por qué ocurrió? o ¿Para qué servía este objeto o lo que aparece en la imagen?
2. Relación de continuidades y cambios o de similitudes y diferencias.	2. ¿Qué diferencias encuentras entre esta época y hoy respecto a lo que hay en las imágenes? ¿Cómo se solucionan hoy las necesidades que solucionaron lo que hay en las imágenes? ¿Por qué se solucionaron de manera distinta? ¿Puedes suponer por qué y cuándo se cambió?

nica a partir de tres imágenes (el acueducto de Segovia, las termas de Caldas de Montbui y las murallas romanas de Lugo). Resulta, evidentemente, imprescindible que el libro no identifique a pie de foto ninguna de las imágenes. Junto con las tres imágenes se podría proponer un texto como el siguiente:

Los romanos, unos grandes constructores

«Como ya sabéis, los romanos nos aportaron grandes innovaciones. Una de las más importantes fue el agua corriente. Casi todas las casas de una ciudad importante y todos los edificios públicos disponían de ella. Esto les obligó a construir «acueductos» que canalizasen el agua, además de las cloacas. Estas últimas iban a parar a los campos o a los

ríos. Los romanos consumían mucha agua. Uno de sus edificios más típicos fueron las termas, grandes edificios que disponían de baños públicos. La gente aprovechaba los baños para hacer tertulia. Las grandes ciudades romanas, con el tiempo se enmurallaron para preservarse de los peligros.»

Sobre este texto y, posteriormente, sobre las fotografías, se realiza la aplicación de la técnica con sus pasos y preguntas. De una forma similar se van realizando actividades semejantes a lo largo de todo el curso hasta que el alumnado ha automatizado lo que debe hacer para obtener información ante un texto y unas imágenes.

6. Ciclo superior (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En el Ciclo superior, el alumnado debe incrementar la complejidad y el número de acciones ante las fuentes secundarias. Podríamos situar en este ciclo el momento más idóneo, a nuestro entender, para promocionar unas bases sólidas sobre la utilización del libro de texto como fuente secundaria, especialmente en la obtención de información a partir del registro escrito. No debería olvidarse, de todas maneras, que el aprendizaje o consolidación de técnicas aprendidas anteriormente deben basarse todavía dentro del nivel de lo concreto como punto de apoyo sólido.

205

Los objetivos de carácter procedimental sobre la utilización de las fuentes secundarias durante este ciclo podrían ser los relacionados en la figura 73.

En general, se presume que en el último curso de la etapa de Primaria los alumnos y las alumnas pueden ser capaces de usar el catálogo de una Biblioteca y pueden ya compaginar la lectura de los libros de texto y los libros temáticos. En general, pueden ser capaces también, según la instrucción recibida, de tomar notas detalladas sobre diversas fuentes a partir de líneas de trabajo guiadas⁷.

7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Lectura y registro escrito de la información proporcionada en los libros de texto de Historia

Ya nos hemos referido anteriormente al hecho de que un objetivo básico del Ciclo superior, especialmente en el último curso del ciclo, podría consistir en conseguir del alumnado un dominio en la manera de obtener y procesar la información escrita de los libros de texto de Historia (técnica núm. 2). Algunos autores, entre ellos E. Valls, han constatado el rela-

⁷ HMSO (1988): *History in the Primary and Secondary years*. Londres. HMSO, p. 18.

Fig. 73

Uso de fuentes secundarias. Ciclo Superior 10/12 años.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 4</i>	<i>Objetivos: Nivel 5</i>
Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.	– Leer biografías de personajes históricos en libros adecuados a su edad registrando por escrito algunos hechos esenciales y clasificándolos en distintas tipologías. – Informarse de determinados hechos fundamentales a partir de cuadros estadísticos o de gráficas sencillas decodificando por escrito el contenido básico. – Transformar la información estadística en gráficas sencillas describiendo por escrito los resultados. – Explicar de manera ordenada oralmente o por escrito la sucesión narrativa de un filme de naturaleza histórica en el que la evocación se haya desarrollado con rigor. – Utilizar bases de datos o programas informáticos adecuados a la edad para obtener información histórica.	– Consultar hechos concretos en libros de divulgación y difusión histórica (diccionarios históricos, enciclopedias, etc.). – Consultar de manera muy inicial y relativamente guiada libros de síntesis o monografías sobre determinados aspectos históricos. – Decodificar de manera automática la información del libro de texto de Historia de acuerdo con la tipología de sus unidades de lectura. – Redactar en un escrito breve la información obtenida a partir de dos fuentes en doble columna mostrando las coincidencias, los vacíos de una y las aportaciones de otra así como posibles contradicciones. – Clasificar con seguridad diferentes tipos de fuentes según las informaciones históricas que nos aporten. – Formular o contestar preguntas básicas de Historia (además de las sugeridas en el ciclo anterior) referidas al contenido de libros de texto, imágenes o filmes de tipo histórico, incrementando su dificultad, por ejemplo: ¿Quién gobernaba y cómo y con qué resultados? ¿A quién adoraban y de acuerdo con qué valores o creencias vivían? ¿Cómo era su arte, su música y su literatura?

tivo fracaso del aprendizaje de las técnicas de trabajo intelectual realizadas al margen de los contenidos y de las estrategias aplicadas en las aulas en sesiones especiales o durante la clase de tutoría⁸. Probablemente uno de los errores que los profesores cometemos en el aula de Historia consista en el hecho de suponer que el alumnado ya sabe «estudiar» a partir del libro de texto. O que, en todo caso, el aprender a leer significativamente es propio de la clase de Lengua. Muy al contrario, estamos cada vez más convencidos de la opinión según la cual la enseñanza de la decodificación de la información escrita es tarea de todos los profesores y de todas las áreas y disciplinas. Y esto, entre otras razones que podríamos aducir, porque no es exactamente lo mismo leer textos de Historia que leer textos de Ciencias Naturales o de carácter literario, sean éstos narrativos o periodísticos. Aprender a leer y a decodificar la lectura del libro de texto en Historia —aprendiendo, por consiguiente, a estudiar— constituye, a nuestro entender, uno de los aprendizajes procedimentales básicos del alumnado. Para conseguir esta técnica se precisa, a nuestro juicio, por parte de las profesoras y los profesores, un planteamiento de actividades de aprendizaje muy pensada y poco habitual en nuestra formación inicial.

Por todo lo que antecede, creemos que valdría la pena ejemplificar aquí en el marco del Ciclo superior sistemas de acciones para el aprendizaje de la decodificación correcta de la información del libro de texto por unidades de lectura⁹.

A partir de los primeros temas del programa de Historia de un curso de sexto resultaría conveniente, en caso de valorar la aplicación de esta técnica, que los alumnos aprendieran a identificar la tipología de algunos párrafos del libro de texto (el párrafo se correspondería habitualmente con lo que llamamos unidad de lectura). Se trataría, simplemente, de que, tras la lectura y comprensión de todas sus palabras, el alumnado llegara a automatizar si un texto es enumerativo, secuencial, de comparación/contraste, de ampliación de un concepto, de enunciación/resolución de un problema o de causas/efectos (Fig. 74).

Ordinariamente sucede, sin embargo, que los párrafos no se corresponden con una tipología pura de unidad de lectura. La mayor parte de las veces contienen más de una unidad aunque no suelen exceder en más

8 E. VALLS (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE/Horsori, p. 128.

9 Las bases teóricas y las propuestas instruccionales (muy reelaboradas) para la concreción de esta técnica provienen de: M.T. SERAFINI (1991): *Cómo se estudia*. Barcelona. Paidós, p. 53-67; y también, E. VIDAL-ABARCA y R. GILABERT: «Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos». En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 113 y ss. 1990.

Tipos de unidades de lectura.

Unidad de lectura ENUMERATIVA
Unidad de lectura SECUENCIAL
Unidad de lectura COMPARACIÓN/CONTRASTE
Unidad de lectura de AMPLIACIÓN DE UN CONCEPTO
Unidad de lectura de ENUNCIACIÓN/RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA
Unidad de lectura de CAUSAS/EFFECTOS

de dos o tres. Por esto puede ser interesante que el equipo de profesores redacte él mismo una serie de diversos tipos de textos breves, referidos al contenido conceptual del tema que se trata a principio de curso para empezar el aprendizaje. Cada texto debería ser tratado como una unidad de lectura distinta sobre la cual el profesorado propondría para trabajarlo cuatro preguntas clave, tal y como hemos representado en la serie de acciones de la figura 75.

208

A medida que se va avanzando durante el curso se va proponiendo al alumnado que vaya practicando dicha técnica a partir de lo escrito en el libro de texto hasta conseguir que cada alumno y alumna desarrolle su propio sistema de lectura y decodificación. A nuestro parecer, lo importante es que el alumnado interiorizara y acabara procediendo, una vez leído el texto, de acuerdo con las cuatro preguntas clave del esquema: ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál es la idea principal de cada unidad de lectura? ¿Cuáles son los detalles secundarios coherentes con la idea principal? ¿Cómo represento por escrito la idea principal y sus detalles?

El punto que probablemente precise una mayor atención de la instrucción sea la respuesta a la cuarta pregunta. Es por esto por lo que aconsejamos centrar en ella la mayor parte de las actividades de instrucción, buscando las diversas maneras de representar la información esencial obtenida (esquema, mapa conceptual, etc.). En el Ciclo superior es aconsejable que se utilicen representaciones visuales: por ejemplo, para la comparación se podría proponer una balanza; para la enumeración, un árbol (idea principal = tronco; detalles secundarios = ramas,) etc. Al pasar a la Secundaria obligatoria los mecanismos de representación deberían progresivamente pasar a sistemas más abstractos (cuadros de doble entrada, esquemas numéricos, mapas conceptuales, etc.) que se correspondan, no obstante, a las visualizaciones físicas de la propuesta de Primaria. También hay que poner atención a los tipos de texto que se ofrecen a la lectura. En el Ciclo superior, en principio, se tendrá tenden-

Fig. 75

Ciclo 10-12 años	
Secuencia de acciones ante la información escrita del libro de texto	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
(Cuando se domina la técnica sería procedente empezar por la identificación de la unidad de lectura o de las unidades de lectura.)	(Cuando se domina la técnica sería procedente empezar por la identificación de la unidad de lectura o de las unidades de lectura.)
0. Lectura del texto, búsqueda de las palabras que no se entienden e identificación del tipo de unidad o unidades de que se trata.	0. ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Es enumerativo, secuencial, comparativo/contraste, de ampliación de un concepto, de enunciación o resolución de un problema, de relación causas/efectos? (*)
1. Propuesta de título para la unidad de lectura con la consiguiente argumentación.	1. ¿De qué trata el texto en su conjunto?
2. Identificación y redacción de la idea principal de la unidad.	2. ¿Cuál es la idea principal?
3. Selección de los detalles o informaciones menos importantes coherentes con la idea principal.	3. ¿Cuáles son los detalles más importantes coherentes con la idea principal?
4. Representación de manera organizada y jerarquizada las ideas de la unidad de lectura.	4. ¿Cómo se puede transformar la idea principal y los detalles secundarios en forma de esquema, balanza, árbol, mapa conceptual, etc., según el tipo de texto de que se trate?
	(*) No es necesario en 6º curso clasificar con la palabra «enumerativo, secuencial», etc., sino expresarlo con sus propias palabras.

209

cia a los tipos de texto breves que apelen a lo concreto mientras que a partir de la ESO y, en especial, en el Segundo ciclo los textos pueden componerse de manera más abstracta. De todas maneras, insinuamos que, en la práctica, durante cada curso a partir de 6º, en caso de que se encuentre aceptable el mecanismo, se ejercite al alumnado en aprender y automatizar en la medida de lo posible el sistema de cuatro acciones claves que hemos sugerido.

Como en estas edades el trabajo con libro de texto, según las noticias de que disponemos, es habitual en España (tanto como en el resto de Europa), creemos que la utilización de diversos recursos didácticos para ir interiorizando esta técnica debería ser fundamental. Por este motivo, nos extenderemos más en este apartado. A continuación proponemos di-

versas tipologías de texto a propósito de un tema sobre el Antiguo Egipto acompañado de diversas actividades de aprendizaje que se corresponden con las acciones que sistemáticamente, en su caso, deberían ser interiorizadas por parte de los alumnos y alumnas.

Ejemplo de unidad de lectura ENUMERATIVA

Texto 1

«Los antiguos egipcios llamaron Tierra Negra a la estrecha franja de tierra fértil en los márgenes del Nilo. Ahora, como antes, esta franja tiene mil kilómetros de largo y de diez a veinte de ancho; a su alrededor se encuentra la Tierra Roja, es decir, el desierto. La llamada Tierra Negra, fértil, la crearon las inundaciones anuales que tenían lugar en julio y en octubre. Estas aguas arrastraban limo y otros sedimentos procedentes del lecho del río que cubrían los campos devolviendo a la tierra su fertilidad tras las cosechas. Debido a esta inagotable fertilidad, Egipto, ya en las primeras épocas de su Historia, llegó a ser un gran imperio agrario.»

Paso 0

– Lectura del texto.

210 – Explicación por parte del profesorado sobre las razones por las cuales se trata de un texto enumerativo¹⁰.

– Selección de las palabras que no se conocen y búsqueda de su significado.

Paso 1

– Búsqueda de un título para este texto¹¹.

Cuestionario de preguntas previas de apoyo a la búsqueda de un título:

- A. ¿A qué llamaron Tierra Negra los egipcios?
- B. ¿Qué es lo que creaba cada año esta Tierra Negra?
- C. ¿A qué debían estas tierras su fertilidad?
- D. ¿Por qué Egipto llegó a ser un Imperio agrario?

¹⁰ «La unidad de enumeración generalmente está constituida por una lista de propiedades que describen un mismo objeto, hecho o idea. Al comienzo de la enumeración puede presentar una frase que cumple el papel de organizador de la lista». M. T. SERAFINI: *Op cit.*

¹¹ Conviene que el alumnado se dé cuenta de que los títulos que se proponen pueden ser distintos y, en cambio, muchos de ellos ser correctos. Se trata de ir destruyendo la idea de amoldarse a la «única verdad» de la solución que está en manos del profesor o profesora. De esta manera, en el ejercicio de evaluación reflexionará más en «su solución» que no en la «única solución», aquella que le gustó más al profesor o profesora. A base de diálogo se pueden seleccionar aquellos títulos con los que se pueda argumentar mejor que se recojen el conjunto de significados de la unidad de lectura.

Paso 2

Antes de pedir al alumnado que por ellos mismos identifiquen la idea principal o las secundarias se pueden proponer actividades como las siguientes:

«Ya sabes que en los textos podemos distinguir entre ideas principales e ideas secundarias. De la siguiente relación, pon un 1 a las ideas que creas principales y un 2 a las que te parezcan secundarias.»

- ... Los antiguos egipcios llamaron Tierra Negra a la estrecha franja de tierra fértil en las márgenes del Nilo.
- ... Esta franja tiene mil kilómetros de largo.
- ... Esta Tierra Negra y fértil la crearon las inundaciones anuales.
- ... Las inundaciones anuales tienen lugar en julio y en octubre.
- ... La fertilidad de los campos era debida a los limos y sedimentos que arrastraban las aguas que inundaban los márgenes.

Paso 3

- Escritura de la idea o ideas principales.
- Escritura de los detalles secundarios coherentes con la idea o ideas principales.
- Puesta en común y discusión¹².

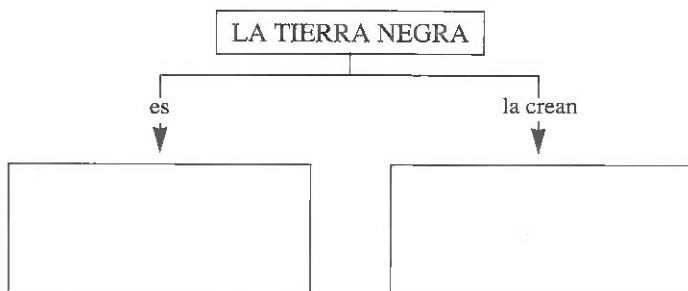
Paso 4

Se trata de que los alumnos aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema. Al principio, este tipo de actividad debe ser guiado y el profesorado debe ir presentando diversas alternativas a fin de que en su proceso de aprendizaje cada alumno y alumna vayan encontrando y adoptando el sistema que mejor les vaya. En el segundo ciclo de la ESO, este proceso debería ya ser automático de acuerdo con un sistema relativamente personalizado.

- Resolución de un esquema.

Completa el esquema de la figura 76.

Fig. 76



Ejemplo de unidad de lectura SECUENCIAL

Texto 2

«En el mes de julio, el Nilo empieza a crecer e inunda las tierras que se extienden a ambos lados de su curso. Durante el otoño, la tierra, húmeda y fertilizada con las aguas del río, se reblandece de manera que resulta fácil trabajarla. Los trabajos del campo empiezan simultáneamente con la labranza y la siembra de los campos. Es el momento en que se plantan el trigo, la cebada y otros cereales. Una vez sembrados los campos, los campesinos han de asegurar a los cultivos todo el regadío que precisan. Por lo tanto, han de supervisar constantemente el buen funcionamiento de los canales y de las acequias. Durante la primavera, en la época de la cosecha, toda la familia se dirige a los campos para la siega. Cuando ésta se acaba, los campesinos han de llevar la cosecha a la era, lugar donde se realizará la trilla y de allí el grano se transportará al granero.»

Paso 0

- Lectura del texto.
- Explicación por parte del profesorado sobre las razones por las cuales se trata de un texto secuencial¹².
- Subrayado de las palabras que no se conocen y búsqueda de su significado.

212

Paso 1

- Búsqueda de un título para este texto.

Cuestionario de preguntas previas de apoyo a la búsqueda de un título:

- A. ¿Qué ocurre durante el verano en el Antiguo Egipto?
- B. ¿Qué sucede en otoño?
- C. ¿Qué hacían los campesinos durante la primavera?
- D. ¿Qué realizaban los campesinos después de la siega?

¹² Se trata, obviamente, de que los alumnos y las alumnas, individualmente o por grupos de trabajo, propongan sus soluciones y, en diálogo con el profesorado, se contrasten entre sí las diversas aportaciones de la comprensión para consolidar o determinar las más procedentes. No se trata, por supuesto, de debates en el vacío, sino sobre un sujeto de comprensión concreto: el contenido del texto.

¹³ En un texto enumerativo, las ideas principales y, sobre todo, las secundarias, pueden variar de orden. En una unidad de lectura secuencial, el orden no se puede alterar (por ejemplo: la descripción del horario de un monje medieval, puesto que no se puede decir primero lo que hace a las 11 y después a las 5 de la mañana y a renglón seguido lo que le ocupa a las 6 de la tarde, etc.). «La unidad de lectura por secuencia es un caso particular de unidad por enumeración, en la que los elementos presentados aparecen ordenados en forma explícita, por ejemplo, de manera cronológica.» M. T. SERAFINI: *Op. cit.*, p. 57. Ni qué decir tiene que la unidad de secuencia en Historia es una de las más abundantes y naturales ya que tiene que ver esencialmente con el devenir en el tiempo

Paso 2

Antes de pedir que por ellos mismos identifiquen la idea principal o las secundarias, se pueden proponer actividades como las siguientes:

A. Dibuja unas viñetas en las que representes los distintos trabajos del campo en el antiguo Egipto entre julio de un año y el mes de julio del año siguiente.

B. Ordena cronológicamente las siguientes actividades del campesino: trillar, labrar, segar, sembrar, y explica brevemente en qué consiste cada una.

Paso 3

- Escritura de la idea o ideas principales.
- Escritura de los detalles secundarios coherentes con la idea o ideas principales.
- Ordenación por sucesión de las ideas principales (actividad esencial en este tipo de unidad de lectura).
- Puesta en común y discusión.

Paso 4

Igual que en la anterior unidad, se trata de que los alumnos aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema.

- Resolución de un esquema.

Completa el esquema de la figura 77.

213

Ejemplo de unidad de lectura CONFRONTACION/CONTRASTE

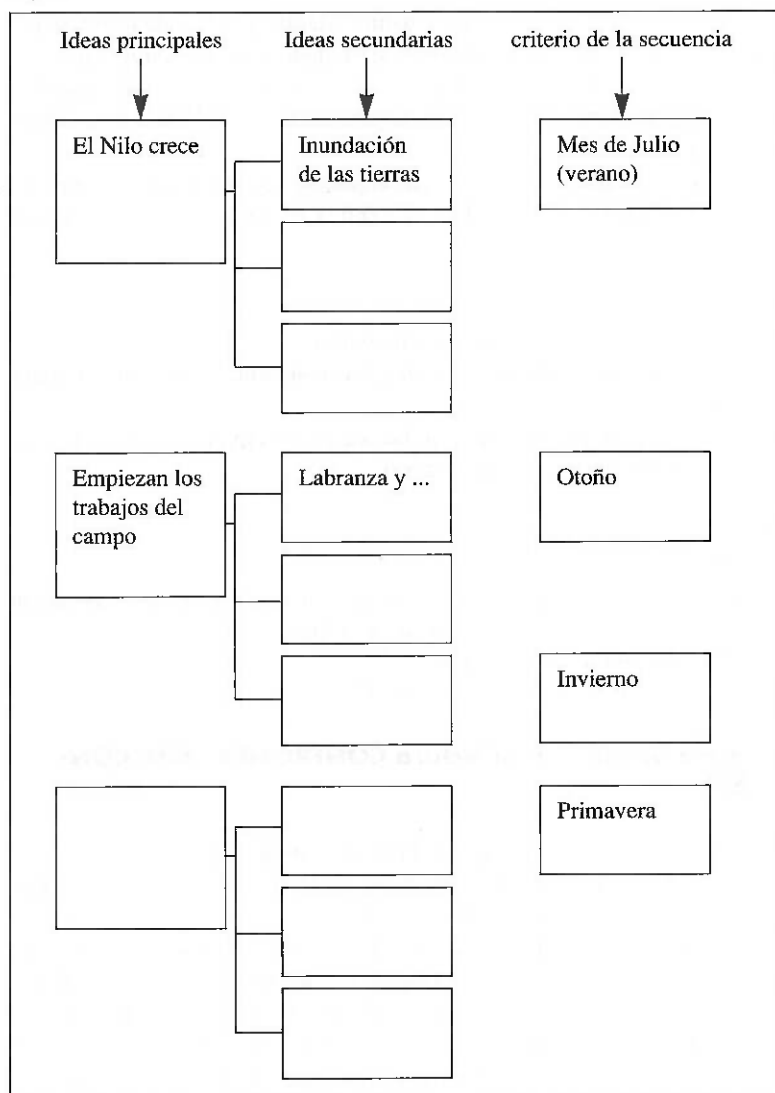
Texto 3

«El comercio no se organizó de la misma forma en las primeras civilizaciones históricas. En algunas, como en el antiguo Egipto, el comercio de larga distancia por mar era dirigido por el poder político, es decir, por el faraón y sus funcionarios. Bajo su dirección se crearon sucursales comerciales en regiones muy lejanas. En otros lugares, como en Mesopotamia, durante largos períodos de su Historia Antigua, el comercio estuvo en manos de personas particulares y no por parte de los reyes. Esto permitió la creación de un grupo de mercaderes muy importante que gozaban de muchas riquezas.»

Paso 0

- Lectura del texto.
- Explicación por parte del profesorado sobre las razones por las cuales se trata de un texto comparativo¹⁴.
- Selección de las palabras que no se entiendan y búsqueda su significado.

Fig. 77



– Explicación del contenido del texto por parte del alumno o alumna con sus propias palabras.

Paso 1

– Búsqueda de un título para este texto.

Cuestionario de preguntas previas de apoyo a la búsqueda de un título:

- A. ¿Quién es el dueño del comercio en Egipto?
- B. ¿Quién comerciaba en Mesopotamia?
- C. ¿Qué significa poder político?
- D. ¿Quién representaba el poder político en Egipto? ¿Quién representa el poder político hoy en España (o en la comunidad autónoma o en el municipio)?
- E. ¿Los comerciantes como grupo social de hoy se asemejan más a lo que ocurría en el comercio de Egipto o a lo que ocurría en el de Mesopotamia?

Paso 2

Antes de pedir que por ellos mismos identifiquen la idea principal o las secundarias, se pueden proponer actividades como las siguientes:

¿Qué palabras del texto te parecen más importantes para destacar la diferencia entre el comercio en Egipto y en Mesopotamia?

Paso 3

– Escritura de la idea o ideas principal, destacando las que se comparan en columnas distintas.

– Escritura de los detalles secundarios coherentes con la idea o ideas principales.

– Puesta en común y discusión.

215

Paso 4

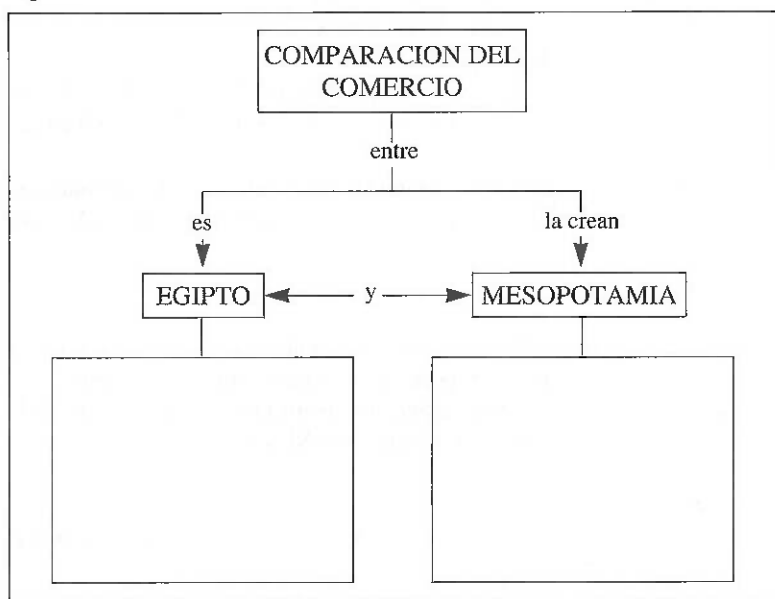
Igual que en la anterior unidad, se trata de que los alumnos y alumnas aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema.

– Resolución de un esquema.

Completa el esquema de la figura 10 indicando la diferencia en el comercio entre Egipto y Mesopotamia:

14. «La unidad de lectura por confrontación/contraste indica las similitudes o bien la diferencia entre dos o más objetos. En estas unidades de texto se identifican varias categorías, mediante las cuales se confrontan los objetos.» M. T. SERAFINI: *Op. cit.*, p. 57 y ss. En el texto que proponemos en el Ciclo Superior se plantea una sola categoría fundamental: la distinción entre comercio en manos públicas y comercio en manos privadas. Como podrá observarse, este texto no es puro como unidad de lectura, ya que también podría establecerse una relación causal sobre por qué existe un grupo social en Mesopotamia y no en Egipto: los mercaderes.

Fig. 78



216

Ejemplo de unidad de lectura **AMPLIACION DE UN CONCEPTO**

Texto 4

«El shaduf, recurso simple pero efectivo para la irrigación, ha sido utilizado en Egipto durante 3500 años. Consiste en trasladar el agua desde el Nilo o desde alguno de sus canales a una especie de cubo atado a un palo con un contrapeso. El peso hace levantar el cubo que, de esta manera, puede fácilmente ser vaciado en depósitos contruidos en un nivel más alto. Desde los depósitos se canaliza el agua a través de pequeños canales que irrigan la tierra hasta una cierta distancia del río. Los canales están inclinados hacia abajo a causa de la fuerza de la gravedad»

Paso 0

- Lectura del texto.
- Explicación por parte del profesorado de las razones por las cuales se trata de un texto de ampliación de un concepto¹⁵.

¹⁵ «En la unidad de lectura por ampliación de un concepto hay una idea principal, que está enunciada de una manera explícita y es reafirmada a través de ejemplificaciones o argumentaciones. Las informaciones secundarias explican, aclaran, detallan o ilustran la afirmación principal.» M. T. SERAFINI: *Op. cit.*, p. 60. Como puede observarse en el ejemplo, la ampliación de un concepto se parece a la unidad de lectura enumerativa y secuencial. Quede a criterio de cada profesional de la enseñanza el momento oportuno de relizar la distinción.

– Selección de las palabras que no se entienden y búsqueda de su significado.

– Explicación del contenido del texto y de la ilustración por parte del alumnado con sus propias palabras.

Paso 1

– Búsqueda de un título para este texto.

Cuestionario de preguntas previas de apoyo a la búsqueda de un título:

A. ¿Para qué servía el shaduf?

B. ¿Qué actividad de los campesinos se realizaba con el shaduf?

C. ¿En qué consistía el shaduf? Describe sus partes.

Paso 2

Antes de pedir que por ellos mismos identifiquen la idea principal y/o las secundarias se pueden proponer actividades como las siguientes:

– ¿Qué ventajas supuso el shaduf para la agricultura egipcia?

– ¿Qué trabajos habían de realizar los campesinos en el campo además del trabajo propiamente agrícola?

Paso 3

– Escritura de la idea principal explícita –el concepto que se amplía–.

– Escritura de los detalles secundarios coherentes con la idea o ideas principales por orden de importancia.

– Puesta en común y discusión.

Paso 4

Igual que en la anterior unidad, se trata de que los alumnos aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema.

– Resolución de un esquema.

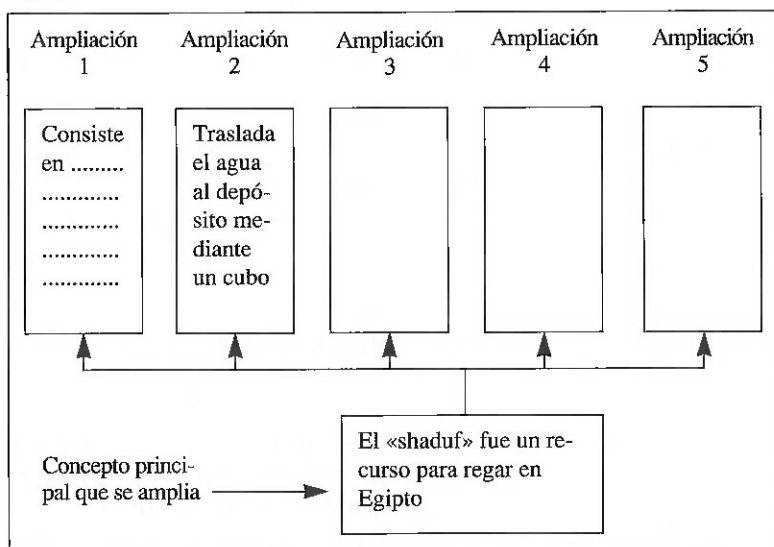
Realiza el esquema de la figura 79, que enuncia abajo la idea principal, y en los casetones inferiores, las ideas secundarias.

Ejemplo de unidad de lectura de ENUNCIACION y RESOLUCION DE UN PROBLEMA

Texto 5

«En el año 1897, el Museo de Vic amplió sus materiales con el sarcófago y la momia de un personaje egipcio desconocido. Durante el año 1971, setenta y cuatro años después, se procedió al análisis radiológico de la momia para conocer sus características. ¿Cuál no fue la sorpresa que se llevaron los investigadores cuando se dieron cuenta de que el cráneo presentaba diversas contusiones y los huesos estaban dispersos!

Fig. 79



218

¿Qué es lo que podría explicar la anómala disposición de los huesos de la momia? Probablemente se pueda explicar esta anomalía por la frecuencia de profanadores antiguos y modernos, como los beduinos que saqueaban las tumbas, tomaban amuletos y joyas, las volvían a arreglar y las vendían a coleccionistas.»

Paso 0

- Lectura del texto.
- Explicación por parte del profesorado de las razones por las que se trata de un texto de enunciación y resolución de problemas¹⁶.
- Selección de las palabras desconocidas y búsqueda de su significado

¹⁶ «La unidad de lectura por enunciación/resolución de un problema está dividida en dos partes: en la primera se presenta un problema; en la segunda se expone su solución. Este esquema admite algunas variantes: a) El problema es expuesto con claridad y está seguido por una solución igualmente explícita; b) El problema es expuesto con claridad, pero le siguen hipótesis de solución contrapuestas; c) El problema es expuesto, pero la solución está sobreentendida; d) La solución es expuesta, pero el problema está sobreentendido» M. T. SERAFINI: *Op. cit.*, p. 60-61. En Historia, los problemas pueden no resolverse completamente y los resultados de muchas de las explicaciones pueden ser cuestionados por nuevas fuentes. Así, por ejemplo, nadie creía ya en el siglo XIX que la guerra de Troya hubiera tenido lugar, aunque las fuentes escritas de la Ilíada y la Odisea así nos lo indicaran, hasta que el arqueólogo Schliemann descubrió su emplazamiento.

Paso 1

– Búsqueda de un título para este texto.

Cuestionario de preguntas previas de apoyo a la búsqueda de un título:

A. ¿Cuál es el problema que plantea el texto? ¿En qué consiste?

B. ¿Qué explicación se ofrece?

C. ¿La explicación o resolución es segura o podría ser otra?

Paso 2

Antes de pedir que por ellos mismos identifiquen la idea principal, se pueden proponer actividades como las siguientes:

– Los que adquirieron la momia, ¿creyeron que la compraban entera e inviolada?

– ¿Por qué se realizaron placas radiográficas?

– Como consecuencia de lo que reflejaban las placas, ¿la tumba había sido violada o no? ¿Por qué?

– ¿En qué consiste, pues, el problema?

Paso 3

– Escritura de las ideas principales: formulación explícita del problema y enunciado nítido de su solución.

– Escritura de los detalles secundarios coherentes con la formulación y la explicación de soluciones.

– Puesta en común y discusión.

219

Paso 4

Igual que en la anterior unidad, se trata de que los alumnos aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema. En caso de haberse seguido hasta aquí la metodología propuesta, al llegar a este texto se podría analizar la capacidad de producción de esquemas por parte del alumnado. De esta forma situaríamos aquí el proceso de evaluación formativa.

– Resolución de un esquema.

Realiza un esquema libre del texto

Ejemplo de unidad de lectura de CAUSAS/EFFECTOS

Texto 6

«Los egipcios, al parecer, daban poca importancia a su morada terrenal. Por esto edificaron pocos palacios y su arquitectura monumental se centró especialmente en la construcción de tumbas y de templos. Las tumbas mayores fueron las de los faraones, las pirámides, en donde se encuentran vastos ajuares pertenecientes a los reyes muertos, compuestos por muebles, joyas y objetos de valor dejados en la tumba a fin de asegurar una cómoda existencia de ultratumba a su propietario en el más allá.»

Paso 0

- Lectura del texto.
 - Explicación por parte del profesorado de las razones por las cuales se trata de un texto de causas y efectos¹⁷.
 - Selección de las palabras desconocidas y búsqueda de su significado
- Posibles actividades de apoyo previas al subrayado:
- ¿Qué significa: morada terrenal, pirámide, ajuar, ultratumba?

Paso 1

- Búsqueda de un título para este texto.

Paso 2

Antes de pedir que los alumnos y alumnas, por ellos mismos, identifiquen la idea principal, se pueden proponer actividades como las siguientes:

- ¿Cuál es la consecuencia de la poca importancia que los egipcios daban a su vida en la Tierra? ¿Tú crees que realmente fue así?
- ¿Cuál es la razón de que los egipcios enterraban a sus muertos con algunas de sus pertenencias personales?
- Enumera otras consecuencias de la poca importancia que los egipcios daban a la vida terrenal o, mejor aún, de la gran importancia que otorgaban a la vida de ultratumba.

220

Paso 3

- Escritura de las ideas principales: explicitación del tema, causas o razones y consecuencias o efectos. Las causas y consecuencias en columnas separadas.
- Escritura de los detalles secundarios coherentes con las causas y con los efectos.
- Puesta en común y discusión.

Paso 4

Igual que en la anterior unidad, se trata de que los alumnos aprendan a pasar de la escritura a algún tipo de esquema.

- Resolución de un esquema.
- Rellena el cuadro de la figura 80.

17. «La unidad de lectura organizada por causa/efecto se encuentra con frecuencia en muchos textos, por ejemplo, en Historia. Encontramos un esquema de este tipo cuando a un acontecimiento o situación presentados le siguen las razones que los causaron. A veces se encuentran hipótesis en lugar de causas reales.» M. SERAFINI: *Op. cit.*, p. 63.

Fig. 80

TEMA PRINCIPAL:	
CAUSAS:	CONSECUENCIAS:

Ejemplificación de un texto en el que hay más de una unidad de lectura (enumeración/comparación).

Texto 7

«Entre el VI y el III milenio a.C. en la zona del sur de Mesopotamia y en la del norte de Egipto se configuró un conjunto de núcleos urbanos. Los historiadores que estudian esta época denominan ciudad a cualquier núcleo de población, tanto si éste es pequeño como si es grande, siempre que la mayoría de la gente que allí viva no se dedique al trabajo del campo (sector primario), sino que esté especializada en otras actividades: artesanales, comerciales, etc. (sectores secundario y terciario). En general, las ciudades antiguas constaban de un núcleo central, en donde se situaba el templo o palacio y de un espacio público en el que se instalaba el mercado. A su alrededor proliferaban las casa de los ciudadanos. La construcción de las casas se realizaba según los materiales de que se disponía: en Egipto se utilizó más la madera, pero en Mesopotamia la falta de piedra y de madera hizo que el ladrillo continuase siendo el material más utilizado. En Mesopotamia estaban poco preocupados por la vida de ultratumba. Por esto no se hicieron construir grandes tumbas y el edificio fundamental fue el palacio. Los egipcios dieron poca importancia a su morada terrenal y, contrariamente a lo que ocurría en Mesopotamia, edificaron pocos palacios y su arquitectura se centró sobre todo en la construcción de tumbas y de templos.»

221

Paso 0

- Lectura del texto.
- Identificación de las palabras que no se entienden. Búsqueda de su significado en el diccionario, o en puestas en común de grupo, o con la ayuda del profesorado.

– Identificación por párrafos de las unidades de lectura que contienen (numeración previa de los párrafos).

Posibles preguntas previas a la identificación de las dos unidades de lectura contenidas en este texto:

- ¿Cuántos tipos de unidades puedes distinguir en el texto?
- ¿Qué parte del texto enumera cosas?
De la línea a la línea.....
- ¿Qué parte del texto compara cosas?
De la línea a la línea.....

Paso 1

- Búsqueda de un título para el conjunto del texto.

Paso 2

- Escritura de la idea o ideas principales.

Actividades de apoyo para la identificación de la ideas principales:

- Subraya en el texto las características de las ciudades en la antigüedad.
- Subraya en el texto las partes que se pueden distinguir dentro de la ciudad.

Paso 3

- Escribe los detalles o informaciones menos importantes coherentes con las ideas principales de las unidades de lectura que hayas identificado en el texto.

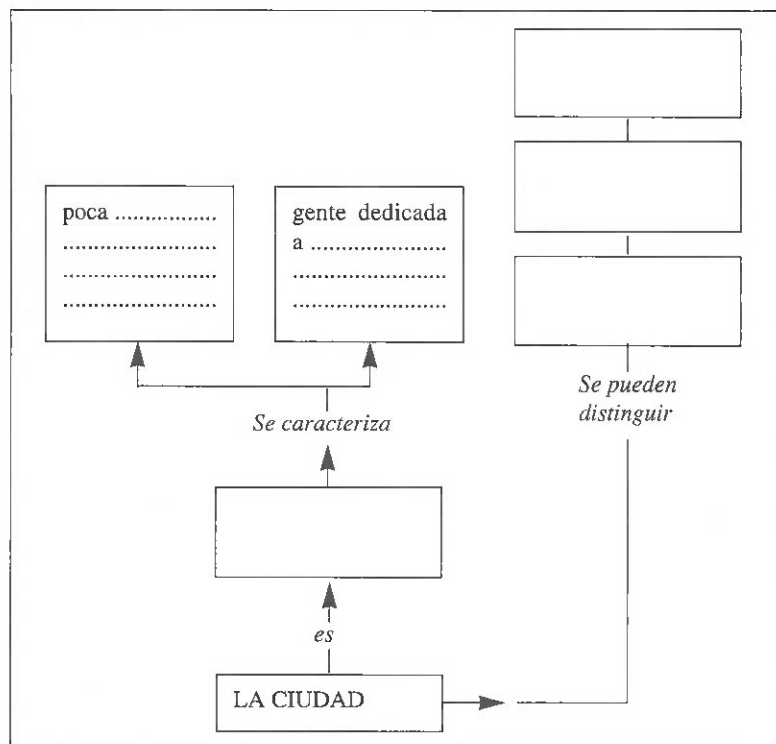
Paso 4¹⁸

- Completa la figura 81
- Completa la figura 82

Hasta aquí, pues, una serie de ejemplos de aplicación de la técnica sobre unidades de lectura para hacer frente a la información de los libros de texto de Historia: la principal fuente secundaria de información, por el momento, para los estudiantes de España. Esta técnica, convenientemente retocada, con un mayor nivel de abstracción y otras técnicas de representación de la información, debería estar presente, en nuestra opinión, a lo largo de los demás ciclos de la Secundaria obligatoria.

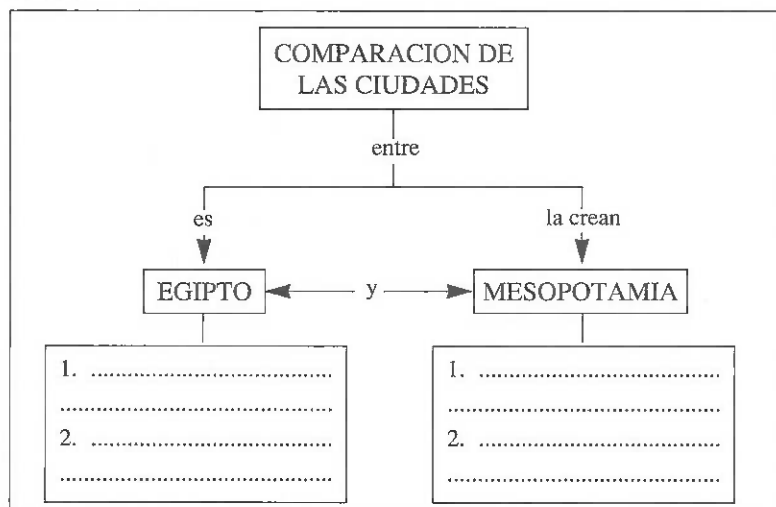
¹⁸ Parece útil, a tenor de las últimas experiencias, que los alumnos a partir del primer curso de ESO elaboren mapas conceptuales como sistema de registro o decodificación de textos con más de dos unidades de lectura. Las palabras derivadas de enumera, compara, ordena, formula, explica, causa, consecuencia, podrán constituirse en organizadores principales de las conexiones de las ideas principales y secundarias entre sí.

Fig. 81



223

Fig. 82



8. Secundaria obligatoria, Primer ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Durante el Primer ciclo de Secundaria obligatoria, el alumnado puede enfrentarse ya, en principio, a fuentes secundarias un poco más sofisticadas, como puedan serlo las gráficas y los cuadros estadísticos, reducidas en ciclos anteriores a presentaciones ocasionales mucho más sencillas.

Posibles metas u objetivos de carácter procedimental para el Primer ciclo de Secundaria obligatoria podrían ser, entre otros, los relacionados en la figura 83.

Hacia el final del Primer ciclo de la Secundaria obligatoria, según algunos autores, el alumnado, en general, puede ser capaz de extraer informaciones de manera independiente de fuentes textuales y de imágenes sin necesidad de cuestionario-guía. También pueden ser capaces de to-

Fig. 83

Uso de fuentes secundarias. ESO, 1r ciclo. 12/14 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.	– Utilizar sistemáticamente, consultar y leer monografías, libros de síntesis, etc., sobre los períodos de la historia o sobre determinados hechos objeto de estudio. – Identificar opiniones subjetivas de los analistas o estudiosos a propósito de la explicación de un hecho histórico	– Interpretar, y en su caso, elaborar distintos tipos de gráficas y cuadros estadísticos que sinteticen información histórica. – Contrastar fuentes de información contradictorias a propósito del estudio de un mismo aspecto histórico. – Formular o contestar preguntas básicas de Historia (además de las sugeridas en los ciclos anteriores) referidas al contenido de libros de texto, imágenes o filmes de tipo histórico, incrementando su dificultad como por ejemplo: <i>¿Cuáles eran las causas inmediatas? ¿Obró en los hechos estudiados alguna causa de larga duración? ¿Hasta qué punto las decisiones de las personalidades importantes fueron decisivas?</i>

mar apuntes de manera que se distinga progresivamente lo esencial de los aspectos secundarios. Como técnica de obtener información histórica de fuentes secundarias de naturaleza oral, debe situarse aquí la preocupación inicial por el aprendizaje sistemático de la toma de apuntes.

9. Secundaria obligatoria, Primer ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Tratamiento de la información a partir de las fuentes gráficas

Ejemplificaremos para este ciclo la técnica de tratamiento de la información a partir de las fuentes gráficas. Opinamos que el alumnado debe aprender inicialmente a realizar gráficas a partir de informaciones estadísticas como paso previo para comprender el tipo de representación que suponen. Pero, probablemente, una vez captadas las formas de representación básicas no vale mucho la pena gastar demasiado tiempo en este aprendizaje, puesto que, hoy en día, existen recursos informáticos muy precisos para realizar esta tarea. En cambio, resulta mucho más interesante el aprendizaje de la lectura de gráficas como fuente de información. En el capítulo 4º de la primera parte ya hemos ofrecido, a propósito de la evaluación, un posible sistema de acciones ante la información de una gráfica¹⁹.

Aquí ofreceremos una pequeña variante más sencilla acompañada de las preguntas pertinentes a fin de mantener la coherencia²⁰. Así, pues, el sistema de acciones que propondríamos para la lectura de gráficas sería el representado en la figura 84.

Las respuestas ante una gráfica durante el Primer ciclo de la Secundaria obligatoria deben ser sencillas. Así, por ejemplo, ante la gráfica de la figura 85 sobre la evolución de la producción de hierro durante la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, el alumnado podría enunciar los siguientes resultados de observación:

1. (Indicación.) *Estamos ante una gráfica lineal sobre el tema de la evolución de la producción de hierro durante la segunda mitad del siglo XIX.*

¹⁹ Aunque lo hemos reelaborado, la idea inicial del esquema de este comentario de gráficas se lo debemos al trabajo del curso de procedimientos en Historia (mayo 1993) elaborado por los profesores Rosa Serra y Nicomedes Espinosa del IPFP «Verge de la Mercè» de Barcelona.

²⁰ Para trabajar las gráficas y ver sus posibilidades didácticas en el aula así como los aceros de representación de cada una de sus tipologías (lineales, de barras, circulares, etc.) resulta de interés la consulta de E. MARTÍNEZ RUIZ y C. MAQUEDA ABREU (1989): *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de Estudio*. Madrid. Istmo, p. 137-180. En particular, pueden constituir un modelo de comentario de gráficas para el profesorado las páginas 171-178 de la misma obra.

Fig. 84

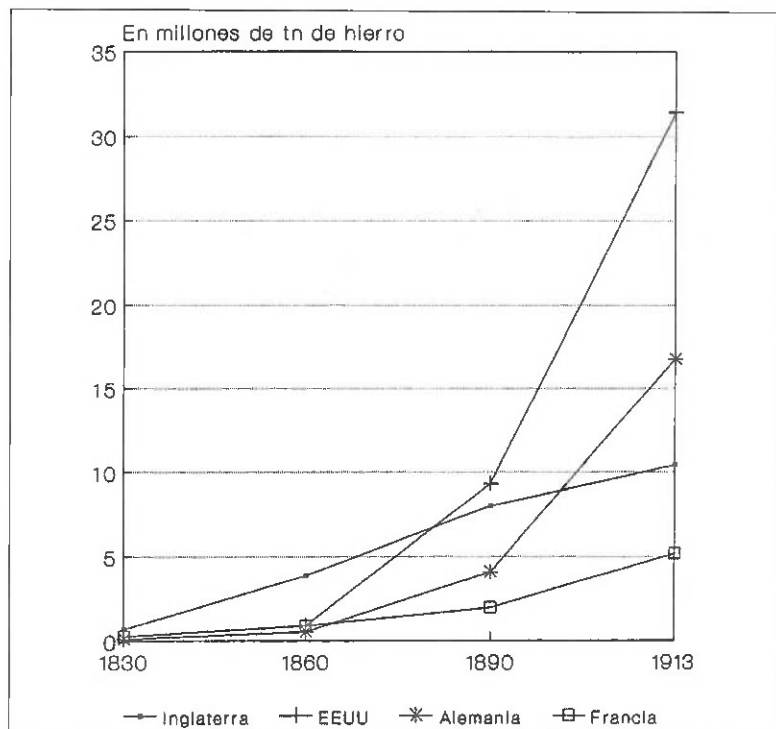
ESO. 1r Ciclo 12-14	
Secuencia de acciones para la lectura de gráficas	
Pasos	Preguntas
1. Identificación del tema que refleja la gráfica.	1. ¿De qué tipo de gráfica se trata? ¿Cuál es el tema de la información que proporciona?
2. Descripción general de las oscilaciones que en ella se observan. 2.1 Máximos. 2.2 Mínimos. 2.3 Aceleraciones. 2.4 Estancamientos.	2. ¿Cómo se desarrolla la gráfica?
3. Indicación argumentada de: 3.1. Causas de las oscilaciones estableciendo relaciones entre los movimientos estadísticos y los factores que los provocan (especialmente si en otro tipo de fuentes escritas se alude a ellos). 3.2. Relación de los vínculos entre las causas y consecuencias y su contexto histórico.	3. ¿Por qué se dan oscilaciones, máximos, mínimos, estancamientos o aceleraciones?
(En caso de diversas gráficas se seguirá el mismo modelo.)	4. ¿Qué consecuencias tuvo pudo tener en su contexto histórico la gráfica objeto de comentario?
4.1. Descripción de cada información gráfica por separado. 4.2. Relación de comparaciones entre las distintas gráficas.	

226

2. (Descripción-comparación.) Entre 1830 y 1860, la producción aparece relativamente estancada salvo en Inglaterra. A partir de 1860, en cambio, se observa una aceleración de la producción que en algunos países resulta espectacular, como es el caso de Estados Unidos y de Alemania. Francia e Inglaterra mantienen unos crecimientos más moderados. En el caso de Inglaterra, incluso parece observarse una desaceleración del crecimiento entre 1890 y 1913.

3. (A. Causalidad.) La demanda de hierro sufre un tirón importante a partir de 1860 como consecuencia de la llamada segunda revolución industrial, etapa de gran crecimiento económico situada en el último tercio del siglo XIX. Durante esta etapa, Alemania, que ya se había unificado como nación y se había constituido en estado único, y los Estados Unidos iniciaron un gran despegue económico. En particular, la demanda de hierro se debió en gran parte al aumento del ritmo de producción

Fig. 85



227

de maquinaria agrícola y por la aplicación de la máquina de vapor a los transportes.

3. (B. Situación del contexto histórico.) Inglaterra había iniciado ya desde del siglo anterior (siglo XVIII) la revolución industrial que, a principios del XIX se iniciaría en Francia, y un poco más tarde en Alemania y Estados Unidos. Esto explica que durante el año 1830 su producción de hierro fuera netamente superior a la de los demás países, ya que había sido la pionera del cambio. Por el contrario, Alemania y Estados Unidos se incorporaron más tarde al impulso industrial. La industrialización había supuesto una auténtica revolución de los transportes, en especial, con la aparición del ferrocarril y el barco de vapor. La expansión del ferrocarril durante el segundo y último tercio del siglo XIX estimuló la producción de hierro.

Durante los años que señalan la aceleración de la producción de hierro, la siderurgia pasó a dominar el panorama industrial mundial muy por encima del sector textil, que había sido el sector principal de la industrialización en sus primeros tiempos.

Evidentemente, no es necesario que los alumnos y las alumnas de 14

años respondan exactamente así. Es más que probable que la mayoría del alumnado de estas edades utilice un vocabulario más discreto e indique los temas, las causas y los contextos con frases más cortas y con menos subordinadas. El comentario de la gráfica lo hemos propuesto como marco de corrección para el profesorado o como indicador de lo que éste puede proponer como comentario si utiliza esta gráfica para explicar la técnica.

10. Secundaria obligatoria, Segundo ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En principio, en lo que a las fuentes secundarias se refiere, los alumnos y alumnas del Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria deberían alcanzar, probablemente, un dominio formal, aunque fuera sencillo, de todas las decodificaciones básicas de la información que dichas fuentes procuran. A nuestro parecer, unos posibles resultados de aprendizaje, entre otros, en lo que concierne a la obtención y proceso de la información de fuentes secundarias, podrían ser los relacionados en la figura 86.

A los 16 años, y siempre que se haya seguido una buena instrucción y no se hayan manifestado problemas de otra índole, el alumnado puede ser capaz ya de resumir aspectos de cierta complejidad de manera eficaz así como de plantearse preguntas propias sobre el pasado y resolver algunos de los problemas que se plantean siempre de manera adecuada a las fuentes y sin excesivas complicaciones y confusiones. También se suele señalar que a los 16 años los alumnos y las alumnas saben establecer notas a pie de página y consultar bibliografía para realizar pequeños trabajos de indagación completos aunque requieran, lógicamente, en este tipo de trabajos, un grado indeterminado de tutorización directiva por parte del profesorado.

11. Secundaria obligatoria, Segundo ciclo (II). Ejemplificación de una técnica: La lectura e interpretación del mapa histórico

Ejemplificaremos en este ciclo la técnica del sistema de acciones para leer y comentar un mapa histórico. Los mapas históricos como fuentes secundarias se pueden utilizar tan pronto como el alumnado adquiera conocimiento significativo de un espacio geográfico concreto. Así, por ejemplo, si conoce bien la forma y representación cartográfica de su comunidad autónoma —aspecto que resulta deseable haber adquirido ya a finales del ciclo medio a lo más tardar— se puede utilizar el mapa para representar hechos históricos sencillos dentro de su comunidad autónoma. De todas maneras, el hecho de la necesidad previa del conocimiento geográfico y del dominio de algunas competencias cartográficas hacen aconsejable que su uso sistemático no se empiece a abordar en la Historia hasta el Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria.

Fig. 86

Uso de fuentes secundarias. ESO, 2n ciclo. 14/16 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Nivel 8</i>	<i>Nivel 9</i>	<i>Nivel 10</i>
Uso y proceso de fuentes secundarias para obtener información histórica.	– Observar y obtener información de películas que aborden un determinado hecho histórico en toda su complejidad clasificándola e identificando de manera correcta la relación entre sus diversas dimensiones. – Tomar apuntes sin dificultades a partir de fuentes orales de información histórica, especialmente en situaciones adecuadas para ello (conferencias, clases magistrales, etc.).	– Consultar todo tipo de bibliografía y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos, etc., para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica. – Comentar e interpretar correctamente un mapa histórico en relación o no con otras fuentes históricas.”	– Comentar de manera sintética por escrito el contenido de un film histórico relacionándolo con otras fuentes bibliográficas. – Identificar y contrastar interpretaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación histórica. – Formular o contestar preguntas básicas de Historia (además de las sugeridas en los ciclos anteriores) referidas al contenido de libros de texto, imágenes o films de tipo histórico, de manera que se capaz incluso de cuestionar diferentes interpretaciones de acontecimientos del pasado.

229

Como sistema de acciones para la lectura de un mapa histórico, propondríamos el representado en la figura 87²¹

21 Tomamos como base para este sistema de acciones un excelente trabajo (inédito) realizado para evaluación del curso de «Procedimientos en Historia» que impartimos entre octubre de 1993 y enero de 1994. Fueron sus autores los profesores del IPFP «Montilivi» de Girona, Maria Teresa CORIS, Àngel ORTIZ y Josep M^a SABADÍ: *Ús i procés de fonts històriques secundàries: lectura i anàlisi d'una successió cronològica de mapes històrics*. El trabajo constituye de por sí un ejemplo de unidad de programación en Historia basado en un eje procedimental: a partir del mapa actual de Europa se van realizando preguntas y se va retrocediendo en el tiempo sobre la base cartográfica y otros materiales hasta llegar a principios del siglo XIX.

ESO. 2º Ciclo 14-16	
Secuencia de acciones para la lectura de mapas históricos	
<i>Pasos</i>	
1. Descripción del mapa.	
1.1. Ubicación del mapa en el tiempo y en el espacio geográfico.	
1.2. Descripción del tema que trata el mapa.	
2. Análisis del mapa.	
2.1. Interpretación de los símbolos representados en los mapas.	
2.2. Identificación de países y fronteras.	
3. Comparación y comentario de dos mapas históricos sucesivos cronológicamente.	
3.1. Descripción de los cambios producidos.	
3.2. Identificación de las causas que los han provocado.	
3.3. Establecimiento de las posibles consecuencias que pueden provocar estos cambios.	
4. Valoración de la comparación de los mapas.	
4.1. Descripción de los elementos de continuidad y de cambio analizados en los mapas.	
4.2. Establecimiento de las causas que han motivado los cambios	
4.3. Relación de las posibles repercusiones que pueden tener estos cambios.	
4.4. Comentario de la situación resultante en el último mapa cronológico.	
5. Anotación de conclusiones.	

La manera más rentable, al parecer, para obtener buenos resultados en la utilización didáctica del mapa histórico consiste en proponer su comparación (sea entre dos mapas históricos o sea entre estos y uno de la actualidad). Por ello, siempre que sea posible, se intentará trabajar el contraste, manera bastante visual de construir en el alumnado la idea de proceso y de causalidad múltiple.

Sobre un mapa histórico determinado, el esquema de acciones propuesto a fin de que se consolide el aprendizaje puede ser conducido en cada apartado mediante diversas preguntas. Así, por ejemplo, en el trabajo citado, los profesores del IPFP «Montilivi» empiezan ofreciendo al alumnado el mapa actual de Europa. Para desarrollar el primer punto plantean las siguientes preguntas:

1. **Descripción del mapa** (sólo el mapa de Europa actual).
 - ¿Se trata de una mapa histórico o geográfico? ¿Por qué?
 - ¿Qué continente está representado? ¿De qué siglo es? ¿De qué año en concreto?
 - En este mapa, Alemania es un solo estado. ¿Lo ha sido siempre?
- ¿Desde cuándo? ¿Te suena la expresión «el muro de Berlín»?

– En este mapa, al Este, aparecen la Federación Rusa, Bielorrusia, Ucrania y otras naciones y estados. ¿Desde cuándo, por ejemplo, Ucrania y Rusia no forman un solo estado? ¿Te suena el nombre de URSS?

– En el centro del mapa aparecen dos estados pequeños: Chequia y Eslovaquia. ¿Desde cuándo están separados?

– Tal y como puedes ver en televisión (enero/febrero de 1994), al sur de Eslovenia hay una serie de pequeñas naciones que protagonizan una guerra cruel. ¿Sabes a partir de cuándo existen estos conflictos de manera visible?

(Se ofrece un mapa de Europa anterior a 1989.)

– ¿Qué diferencias hay entre este mapa y el anterior? Identifica las zonas y países afectados. Dinos el nombre de un país que se haya dividido y otro que se haya unido.

– ¿De qué tema trata el mapa: cambios económicos, conflictos bélicos, cambios de fronteras, temas deportivos?

– ¿Qué título pondrías a cada uno de los mapas? ¿A qué crees que son debidos los cambios observados?

Como en este ejemplo que proponemos se trata de analizar la situación actual en el espacio europeo en relación con años muy recientes, la continuación del esquema de trabajo se sitúa ofreciendo un mapa de Europa anterior a 1989. A partir de él se establecen las comparaciones y se introduce propiamente hablando el mapa histórico. Durante la comparación se analizan los símbolos de la cartela –son los mismos– y se identifican países y fronteras, sistema de gobierno, etc., ofreciendo breves informaciones textuales complementarias. El conjunto de acciones finaliza en este caso con saltos en el tiempo respecto del mapa de Europa durante la Segunda Guerra Mundial, la Primera Guerra Mundial, etc. Las continuidades y cambios territoriales así como el análisis de algunas de sus causas concluyen el estudio de la unidad sobre la lectura e interpretación del registro de cartografía histórica.

231

12. Resumen

Este capítulo dedicado a la obtención y proceso de la información a partir de las fuentes secundarias, se ha planteado con una estructura semejante a la del anterior: introducción general sobre el concepto de fuente secundaria con consideración de algunos aspectos generales y secuencia de los objetivos posibles al alcanzar a lo largo de la enseñanza obligatoria por ciclos. En cada ciclo se ha ejemplificado una técnica y, de ordinario, se ha acompañado el ejemplo con actividades de aprendizaje.

En el Ciclo inicial se ha propuesto la lectura de dibujos relacionados con las fuentes orales. En el Ciclo medio se han mostrado las posibilida-

des de un sistema de acciones para la relación entre fotografías y texto de libro. En el Ciclo superior se ha desarrollado el tema de la decodificación de la lectura del libro de texto.

Finalmente, en el marco de la Secundaria obligatoria, se ha ejemplificado el Primer ciclo con la lectura de gráficas y el Segundo ciclo con una propuesta de sistema de acciones para la lectura y comentario del mapa histórico.

8. APLICACION DE CATEGORIAS TEMPORALES Y DE TIEMPO HISTORICO

«Aunque la conciencia de los fenómenos temporales parezca inherente a nuestra experiencia personal, implica un esquema conceptual abstracto, que sólo aprendemos a construir de manera gradual.»

G. J. Whitrow¹

«No hay brújulas que permitan orientarse en el tiempo.»

G. Swift²

Introducción: el tiempo histórico

Resulta un tópico entre profesionales, pero responde a una realidad verificada cada curso y en todos los niveles educativos: tal y como afirman M. Asensio, M. Carretero e I. Pozo, los alumnos recuerdan poco y mal las nociones temporales³. Por otra parte, el profesorado es consciente de que enseña algunas fechas básicas, utiliza periodizaciones generales y de ciclo (Edad Antigua, Renacimiento, época de la Ilustración...) y estimula y exige, directa o indirectamente, en los ejercicios de evaluación, la memorización de algunas de ellas. Año tras año se repite, sin embargo, la misma situación: un buen número de los alumnos y las alumnas no recuerdan ni utilizan correctamente las nociones temporales generales ni las propiamente históricas y, en algunos casos, ni tan sólo son conscientes de que una periodización determinada se mencionase y estudiase durante el curso anterior. Probablemente, uno de los motivos de esta decepción se encuentre en una enseñanza de lo temporal poco significativa (puede que la datación no tenga un espacio geográfico ni semántico –no se comprende el hecho «situado» ni «humano». No se encarnan o evocan los actores y sus circunstancias–). Por otra parte, nos tememos que esta deficiencia se deba también al hecho de que la programación progresiva de los aspectos procedimentales de la construcción

233

¹ G. J. WHITROW (1990): *El tiempo en la historia*. Barcelona. Crítica, p. 18 y 19.

² G. SWIFT (1992): *El país del agua*. Barcelona. Anagrama.

³ M. ASENSIO, M. CARRETERO y J. I. POZO (1989): «La comprensión del tiempo Histórico». En M. CARRETERO et al. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, p. 126.

del tiempo a lo largo de la enseñanza obligatoria sea deficiente y discontinua. También puede haber influido el tipo de historia enciclopédica de cariz explicativo. Así, por ejemplo, enseñar el feudalismo en general, sus relaciones, su estructura económica, etc., no suele conllevar ninguna forma de correlato temporal a lo largo de muchas unidades lectivas. No debería menospreciarse tampoco, como causas de estos magros resultados de aprendizaje, las discontinuidades en la presencia de la enseñanza de la Historia a lo largo del plan de estudios y, también, una cierta aversión militante para la memorización de fechas y períodos por parte de buena parte del profesorado actual. ¿Hay que memorizar fechas? ¿Se han de memorizar períodos? ¿Hasta qué punto el antimemorismo es una virtud *per se*? Las respuestas a estos interrogantes son distintas y no existe unanimidad al respecto. Así, por ejemplo, M. Asensio, M. Carretero y J. I. Pozo defienden la memorización de fechas concretas estableciendo así, respecto del tiempo, un símil de aprendizaje tomado de lo que se ha observado empíricamente en relación a la comprensión progresiva del espacio⁴. En otra posición radicalmente distinta se encuentran, por ejemplo, las tesis de Pilar Maestro, cuyo juicio sobre la construcción de las categorías temporales, después de muchos contrastes empíricos, se distingue por su contundencia inapelable:

234

«No es preciso describir los problemas que los adolescentes tienen para manejar correctamente la cronología. La mejor forma de que ésta no se convierta en una obsesión sin sentido, vacía, es que después de haber comprendido el valor histórico de la duración, los ritmos, etc., se utilice la cronología como un elemento externo, un marco donde se van situando los anteriores conceptos. Las fechas, incluso las que marcan duración —comienzo y final de una civilización o un proceso histórico— no tienen sentido por sí mismas, sino en relación con lo que ha ocurrido dentro de ellas. Las fechas son un referente, un organizador. Por eso es necesario usarlas a lo largo de las actividades para trabajarlas después en una actividad propia al final del tema como ordenación de lo estudiado. La realización del eje cronológico debe ser, pues, un ejercicio final, de síntesis, no un ejercicio inicial, cuando los alumnos no pueden darle sentido aún.»⁵

4 M. ASENSIO, M. CARRETERO y J.I. POZO: *Op. cit.*, p. 135-137. En el apartado «Los mapas temporales», estos autores proponen la construcción del tiempo histórico en tres fases. En una primera fase se deberían aprender fechas aisladas, evidentemente relacionadas con un acontecimiento concreto. En una segunda fase se establecerían relaciones entre unas fechas y otras. Finalmente, en una tercera fase, los alumnos integrarían las fechas entre pequeños grupos de acontecimientos «en unas representaciones más amplias que conformarían las representaciones del tiempo histórico propiamente dicho». Esta tercera fase sería la que se operaría en la adolescencia. La base de esta teoría se encontraría en un símil respecto del aprendizaje de las categorías espaciales (lugares aislados, lugares relacionados entre sí, y finalmente representación del espacio)

Sea como fuere, el caso es que resulta ciertamente preocupante que las nociones temporales y, en consecuencia, lo que calificamos de «tiempo histórico», se recuerde poco y mal, porque precisamente hay una extraña unanimidad en reconocer que la Historia es la disciplina más con-cernida por el tiempo de todas las del currículum⁶. Es más –y lo mencio-namos a título de símbolo en el frontispicio inicial de los saberes que nos ocupan–, el padre de la Historia en Occidente empieza su primer li-bro planteando la esencia de la disciplina como una lucha contra el tiem-po:

«He aquí la exposición de la historia (es decir, investigación) de Heródoto de Halicarnaso para que no desaparezca por obra del tiempo la memoria de lo que han llevado a cabo los hombres...»⁷

El tiempo, ciertamente, como memoria del pasado, será la columna vertebral del saber histórico desde la fundación de la disciplina y, a la vez, será su escenario, el terreno de la lucha y de la acción de las per-sonas contra el ciego destino. No recordar o desconocer, pues, la utili-zación de las nociones temporales básicas con un poco de precisión tras años de estudio de Historia denota, a nuestro parecer, un fracaso contundente. Ciertamente, no hay Historia sin cronología⁸. ¿Cuando hablamos, sin embargo, de tiempo histórico nos referimos sólo a la

235

5 P. MAESTRO (1987): *La agricultura a lo largo de la Edad Antigua. Guía del Profesor/a*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, p. 7. En este texto, la autora defiende que los frisos cronológicos deben ser reali-zados libremente por los alumnos a medida que los van realizando en las actividades y que nunca debe marcárseles una manera concreta y prescriptiva de hacerlo. Esta opinión, que nos merece un enorme respeto por la conocida y sabia trayectoria profesional de la autora, no la compartimos de manera tan radical. También hemos experimentado en el aula que una manera concreta de hacer el friso –tal y como hemos explicado en el capítulo pertinen-te de la primera parte referido a la enseñanza de los procedimientos– facilitaba la tarea de los alumnos y alumnas y les ayudaba, por la escala de la representación, a comprender las duraciones. Con todo, también es más que probable que el sistema propuesto por P. Maestro funcione correctamente en los resultados de aprendizaje y, por lo tanto, sólo criti-camos la absolutización de la propuesta, el «nunca debe...». Por el contrario, considera-mos una aportación muy sugerente que merece tenerse en cuenta, además, la realización de frisos cronológicos como síntesis final, aspecto que, a decir verdad, nunca hemos practica-do. Sí que, en cambio, coincidimos con la propuesta de síntesis temporal a título de con-clusión en el caso del análisis de fuentes

6 «Puede afirmarse, con toda rotundidad, que no hay historia sin cronología [...]. Sin ella no puede hablarse de conocimiento histórico. El problema del enseñante consistirá en iniciar al niño en la noción de «tiempo histórico», pero lo que nunca tendrá justificación es hurtarle a lo histórico uno de los ingredientes fundamentales de su esencia con el pre-texto de las dificultades que presenta su comprensión por los alumnos.» J. VALDEÓN (1989): «¿Enseñar historia o enseñar a historiar?». En J. RODRÍGUEZ FRUTOS (ed.). *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona. Laia, p. 26.

7 M. FERNÁNDEZ GALIANO (1951): *Heródoto*. Barcelona. Labor, p. 22.

cronología?⁹ Por supuesto que no. Y aquí las cosas se nos complican.

Lo que llamamos tiempo histórico es un concepto denso en el que se incluyen una serie de subconceptos previos (comunes a toda experiencia humana y, por lo tanto, también del saber histórico) y otra serie de subconceptos específicos, es decir, propios de la historicidad. Vayamos por partes y, aunque unos dependan de los otros, hablemos primero del tiempo común y luego del específico que se construye en el aprendizaje de nuestra disciplina.

Obviamos, por innecesario aquí, la definición de tiempo y las especulaciones que ha generado en la filosofía desde Platón y Aristóteles, pasando por Sant Agustín, las formas a priori de Kant y la conciencia casi como antitiempo de Bergson. Ni tampoco hablaremos del tiempo vivido, de aquel tiempo personal y psicológico cuya sensación y medida no se sujeta a cánones (hay tiempos iguales que «pasan» rápidos o lentos según la experiencia que se vive). Centrémonos exclusivamente en aquellas categorías temporales imprescindibles en el saber histórico y que, a su vez, el aprendizaje de la Historia ayuda a construir en las personas.

En primer lugar, una cierta maestría de lo que llamaremos tiempo histórico presupone saber identificar en el pasado las sucesiones lineales de los hechos dentro de las propias convenciones culturales (antes y después de Cristo) y cronológicas (calendario, siglos, milenios, fechas, etc.). Más adelante se deberá aprender la relativización de los puntos de vista de la cronología y de las periodizaciones. En segundo lugar, cabe desarrollar un sentido de la simultaneidad (correlación de hechos o estructuras dentro de una formación social —niveles económicos, religiosos y políticos, por ejemplo— o de distintas culturas en un mismo tiempo). Finalmente, se debe ir profundizando en el sentido de la duración. Con esta

8 «Autrement dit, ignorer la chronologie, c'est se condamner à tout confondre et à ne rien comprendre. L'enfant a besoin de repères. L'homme adulte, passionné pour l'Histoire, en a besoin lui aussi. Est-il absurde de considérer les civilisations successives comme des strates? Est-il insultant pour l'esprit humain de noter que quelque événement s'est produit dans l'une des strates? Les préhistoriens le font bien avec le carbone 14. Ne peut-on le faire avec des textes? Sans quelques dates, l'étude du "mouvement" de l'Histoire est absolument incompréhensible.» J. F. FAYARD (1984): *Des enfants sans Histoire*. París. Perrin, p. 65.

9 Existe una excelente síntesis sobre los diversos aspectos del tiempo histórico muy bien fundamentada debida al doctor Joan Pagès cuya lectura aconsejamos a los que deseen informarse sobre esta cuestión con rigor. Sobre la cronología, J. Pagès concreta de una manera muy precisa su relación con la idea de tiempo histórico: «... La cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. [...] La cronología es, pues, el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él.» J. PAGÈS: «Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico». En J. RODRÍGUEZ (ed.) (1989): *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona. Laia, p. 115-116.

última categoría temporal y sus ritmos internos cruzamos la frontera hacia el campo específico de un tiempo que ya sólo es histórico. La duración en la Historia, especialmente desde las propuestas de F. Braudel, ha adquirido una construcción especial, una sobreposición de niveles simultáneos que han revolucionado en las últimas décadas el trabajo de la historiografía, los campos de estudio e incluso el concepto de fuente¹⁰.

La duración histórica se suele estructurar hoy en tres estratos. Existe un primer piso que nos da cuenta del acontecimiento, el llamado tiempo corto. Así, por ejemplo, el estallido de la Guerra Civil Civil española, una jornada electoral, el estreno de una obra de teatro, un día de huelga general, etc., sería un ejemplo de tiempo corto. La Historia «tradicional» sería, pues, una historia de tiempos cortos establecidos en sucesión lineal. Este tiempo corto sólo aprehendería la corteza de lo histórico. Además, este tiempo histórico, según Braudel y sus numerosos seguidores, sería el período más fijado en la memoria y en las conciencias de las personas, aunque probablemente sea la dimensión que menos explicación da de los hechos. En un segundo estrato se situaría el llamado tiempo medio o cíclico¹¹, el tiempo que envuelve el acontecimiento y que se extiende desde unos pocos años hasta, como mucho, la duración compartida por una generación (50 años). Es, por ejemplo, el tiempo de los ciclos económicos de los precios o de algunas conjunturas políticas (un intervalo caracterizado por el dominio político de un personaje —el franquismo— o de una mayoría absoluta de determinada ideología en un parlamento democrático, etc.). Este segundo nivel se presenta más huido de la memoria normal aunque aún existe en el consciente de las personas por poco que se escarbe en él. Finalmente, existe un tercer estrato calificado por M. Vovelle como las «playas de larga duración»¹².

237

10 Nos referimos especialmente a la obra de F. BRAUDEL (1969): *Écrits sur l'histoire*. París. Flammarion. Consideramos que el texto siguiente es el más emblemático de lo que queremos decir: «*L'histoire traditionnelle attentive au temps bref, à l'individu, à l'événement, nous a depuis longtemps habitués à son récit précipité, dramatique, de souffle court. La nouvelle histoire économique et sociale met au premier plan de sa recherche l'oscillation cyclique et elle mise sur sa durée: elle s'est prise au mirage, à la réalité aussi des montées et descentes cycliques des prix. Il y a ainsi, aujourd'hui, à côté du récit, un récitatif de la conjoncture qui met en cause le passé par larges tranches: dizaines, vingtaines ou cinquante années. Bien au-delà de ce second récitatif se situe une histoire de souffle plus soutenu encore, d'ampleur séculaire cette fois: l'histoire de longue du même de très longue durée. (...) La science sociale a presque horreur de l'événement. Non sans raison: le temps court est la plus capricieuse, la plus trompeuse des durées*», p. 46.

11 Braudel lo llama «conjuntura», pero nosotros preferimos llamarlo tiempo medio, puesto que con el término coyuntura (opuesto a estructura) hoy en día parece que se quiere designar un acontecimiento de duración breve. Así, por ejemplo, cuando decimos de una crisis económica que es coyuntural entendemos que se trata de algo pasajero, de corta duración. Para no introducir, pues, confusiones, preferimos utilizar el término «tiempo corto».

12 M. VOVELLE (1985): *Ideologías y mentalidades*. Barcelona. Ariel, p. 48.

o incluso las «cárceles de larga duración»¹³. Este estrato pertenecería al tiempo casi inmóvil, «geográfico», el de los límites que no se pueden cruzar, el de las permanencias, el de las estructuras. Las posibilidades y límites económicos de un modo de producción, las mentalidades, el folclore, lo imaginario, las actitudes ante la vida y ante la muerte, la fiesta, y un largo etcétera de continuidades que se modifican muy poco o muy lentamente en el substrato histórico constituirían el campo privilegiado del estudio de la larga duración. Esta larga duración, auténtico cimiento de las anécdotas, de los acontecimientos y de los ciclos perceptibles escapa completamente a la memoria de las personas porque supera con mucho su andadura vital, su gota de conciencia en el pequeño universo que les toca vivir. En cambio, para sus historiógrafos, el tiempo largo es el que mejor explica a fondo los hechos históricos. Tener sentido, pues, del tiempo histórico, no se reduce, por supuesto, a la cronología ni a la periodización. Va más allá: pretende dotar de «grosor», de «espesor» la percepción de nuestro presente. Persigue contemplar los tres tiempos como escenario de las causas, y la anécdota del presente como flor enraizada y potencialmente explicable por una construcción temporal profunda, más allá de la memoria y de la simplificación coyuntural o provisional de las percepciones de los humanos en el tiempo periodístico o literario, sea éste corto o medio.

Sobre la larga duración se operan las discontinuidades, las fracturas, las revoluciones... porque como dice el mismo Braudel: «*Nuestro tiempo, el de nuestra experiencia [...] cuenta las horas de existencia de diversas estructuras sociales, pero con otro ritmo. Sin embargo, por lentas que sean éstas (las estructuras) en envejecerse, también van cambiando y acaban por morir.*»¹⁴

Así, pues, la Historia se construye sobre diversos tiempos caracterizados por continuidades largas, casi inmóviles (que de todas maneras evolucionan y terminan por morir), por ciclos medios y por acontecimientos breves. Probablemente sea en la ignorancia de este tiempo largo donde se pueda especular sobre la imposibilidad de comprender, contemporáneamente, si estamos ante una discontinuidad, una ruptura o bien ante una fluctuación superficial. Resumiendo, pues, el tiempo histórico se construye sobre las bases de la cronología, de la linealidad, de la simultaneidad y de la duración. Y en esta última encontramos la dimensión explicativa y causal de los fenómenos en su articulación tempo-

13 «Verdad es que este tercer nivel, sobre la base de fuertes presunciones, ha podido ser considerado como el de “las cárceles de larga duración” (Braudel) o de las “resistencias” (Labrousse).» J. Le GOFF et al. (1988): *La Nueva Historia*. Bilbao. Mensajero, p. 367.

14 F. BRAUDEL: *Op. cit.*, p. 131. Traducción propia

ral. El tiempo histórico es, pues, en su estrato último de construcción y vivencia, línea causal, continuidad estructural y ruptura o discontinuidad¹⁵.

Hasta aquí el mundo historiográfico, la fuente epistemológica de la disciplina sobre la que, respecto al tiempo, el profesor y la profesora de Historia, indudablemente, no deben cesar de reflexionar, puesto que la Historia es una forma distinta de conocimiento y, en lo que se refiere al tiempo, esto se evidencia de manera muy clara. Evidentemente, los diversos tiempos de la Historia —que no es una sino múltiple, según Braudel y sus seguidores— son análisis lógicos, operaciones quirúrgicas de orden mental ya que, de hecho, los tiempos se entremezclan y unifican en la experiencia y en la realidad de las personas. No obstante, por el momento, y hasta donde nosotros hemos podido llegar, no hemos encontrado una brújula paradigmática que nos oriente en esta dialéctica entre el tiempo corto y el tiempo largo con una metodología precisa. Y esto añade una dificultad supletoria a la didáctica del tiempo histórico, puesto que, además, una vez declarado que la Historia es múltiple, también hay que recoger la crítica a la renuncia del acontecimiento como si éste no tuviera relevancia ni para la Historia ni para su enseñanza. Si uno de los axiomas actuales de la didáctica consiste en predicar que se ha de partir de lo que es más próximo al alumnado, o mejor dicho, de lo que ya existe en sus estructuras de conocimiento, hay pocas dudas de que, de alguna manera, se debe considerar el acontecimiento como una de las orillas a partir de la cual se pueden establecer puentes cognitivos con otros acontecimientos y conceptos a fin de construir la dimensión temporal.

239

15 Así se entiende mejor, a nuestro juicio, una de las bases teóricas que han auspiciado algunos proyectos curriculares ingleses y galeses, como el famoso 13-16. Si la Historia no es una y global, sino de espectro múltiple y con diversos tiempos, lo que lógicamente hay que construir en el alumnado no es una visión enciclopédica y lineal (del acontecimiento, del tiempo corto) como hasta ahora, sino de profundizar en los diversos estratos. Cabe empezar, entonces, por experiencias de acontecimiento contemporáneo (personales incluso) para ver que históricamente no se explican por su propio relato («La historia de mi vida») en donde se trabaje, al nivel adecuado al alumnado, con el método del historiador (uso de fuentes, continuidad y cambio y empatía). Tiene lógica, a continuación, estudiar un tiempo largo, una estructura (o más de una si el tiempo a disposición lo permite). A continuación se propondría el estudio de un período de fractura o discontinuidad (la revolución Neolítica, la revolución industrial, la «caída» del Imperio Romano, la irrupción del Islam en el siglo VII, etc.). Vendría después un módulo destinado al tiempo actual, abierto, reciente, de la mano del estudio de un conflicto y de las versiones que nos proporcionan los medios como fuentes. A partir de las distintas versiones historiográficas se pretendería plantear la necesidad de recurrir al pasado, el tiempo profundo o largo, para explicarse lo que hoy ocurre. Concluiría el proyecto un estudio de indagación del propio entorno de la escuela. Véase D. SHEMILT: *A new look at History* (1976). Edinburgo. Holmas McDougall; y *History 13-16 Evaluation Study* (1980). Edinburgo. Holmas McDougall.

¿Es que, como dice J. Valdeón, los «acontecimientos» de la Guerra Civil, su datación entre 1936 y 1939, la figura de Francisco Franco no son importantes para explicar buena parte de lo que sucede en España durante el segundo tercio del siglo xx? Ciertamente. Pero no es menos evidente que más allá del tiempo medio, muchos de los fenómenos que se entrecruzan en la sublevación del ejército contra la República en julio de 1936 encuentran su «espesor» en determinadas «playas» de larga duración: permanencia de una mentalidad unitaria ante la idea de España, inamovilidad de determinadas interpretaciones de las creencias católicas, larga duración de estructuras agrarias obsoletas y caciquiles, etc. También en discontinuidades de nuevo cuño, como la eclosión del marxismo aplicado a un país, la URSS, el nuevo sueño de la libertad real para las masas pobres como consecuencia de los efectos de la primera industrialización, etc. Dialéctica, en suma, entre el acontecimiento y los tiempos profundos. Y puerta abierta, constante, a debate permanente, en la reflexión teórica del ejercicio profesional del historiador que en cada generación rehacen parcialmente la memoria colectiva. Pero los profesores y las profesoras de las etapas no universitarias tenemos otro frente por cubrir: ¿cómo se enseña y se aprende el tiempo y, por ende, el tiempo histórico? Porque éste es uno de los retos a que nos invita Valdeón: hay que pensar y resolver cómo el tiempo se enseña, porque no parece razonable hurtarlo en la enseñanza solamente por el hecho de que sea difícil o porque en la cruda realidad de cada curso constituya un fracaso en los resultados de aprendizaje.

Así, pues, además de reflexionar sobre qué sea y qué se entiende por tiempo histórico, como profesores de Historia en ámbitos no universitarios no tenemos más remedio que analizar, sin ser psicólogos, lo que nos dice la Psicología sobre las condiciones de su aprendizaje¹⁶. Hasta donde nosotros hemos podido llegar, que es muy poco, el entramado básico del aprendizaje del tiempo sigue confirmando parcialmente las hipótesis de Piaget, aunque con modificaciones sustanciales. Quizás la más importante de dichas modificaciones que hemos podido identificar consista en la importancia concedida al papel insustituible de la instrucción y la vaporosidad de las fronteras de los estadios según esta misma instrucción. Es decir: el tiempo es una categoría mental que se construye de manera gradual a medida que crecemos desde los primeros días de vida hasta llegar a la adolescencia, cuando al parecer la categorización temporal es sustancialmente la misma que la del adulto. Pero también es

16 Una síntesis del estado de la cuestión sobre la investigación del aprendizaje del tiempo puede consultarse en M^a BELÉN BUENO (1993): «El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo». *Infancia y aprendizaje*, 61, 29-49, 1993.

cierto que en adultos no instruidos se han detectado concepciones del tiempo con los mismos límites y dificultades que se observan en los niños pequeños. En resumen: las potencialidades de concepción y utilización de las categorías temporales se desarrolla con la edad hasta la adolescencia, pero en este proceso la instrucción, es decir, la acción externa del profesorado, resulta esencial para su correcta adquisición¹⁷. Es desde esta perspectiva como hemos trabajado los objetivos por ciclos a fin de facilitar una instrucción que pueda constituir una ayuda para la elaboración de los proyectos curriculares de la enseñanza de la Historia en este preciso camino y permita, a su vez, un ensayo didáctico específico que evite las discontinuidades.

En este sentido, hemos desarrollado también por ciclos, dentro del mismo bloque de resultados que son potencialmente alcanzables en cuestiones relacionadas con el tiempo, el progreso en su representación gráfica. Según parece, la representación gráfica del conocimiento es una construcción visible que responde siempre a una construcción interna y constituye, por lo tanto, «una traducción de las representaciones externas»¹⁸. Didácticamente hablando, proporcionar secuencias de aprendizaje para representar gráficamente el tiempo en el espacio de manera constante y progresiva puede constituir, pues, una dialéctica útil para la construcción de las categorías temporales y, en definitiva, posibilitar la adquisición del tiempo histórico.

241

Hay que poner, pues, en relación toda esta red de tiempos históricos con los desarrollos psicológicos y concretarlos en programaciones y actividades de aprendizaje secuenciadas para practicar la instrucción. Es decir, hay que concretar un «cómo» didáctico. Y al parecer, incluso a los niños y niñas del Ciclo inicial —y aun del Parvulario—, tanto la sucesión como la simultaneidad y la duración no constituyen categorías inaccesibles si se plantea una instrucción correcta¹⁹. Por lo tanto, si no recuerdan bien y no saben utilizar las nociones temporales probablemente pueda atribuirse más a una falta de programación coherente y a deficiencias en la instrucción que no a dificultades del desarrollo psicológico de los alumnos y alumnas de edades púberes y adolescentes.

Las aportaciones de F. Braudel a que hemos hecho referencia han

17 «Y es que si bien es cierto que se observa en los alumnos una progresión en la complejidad de las respuestas con la edad, no es menos cierto que el paso del tiempo garantice que los alumnos adquieran estas complejas nociones temporales. Más bien parece que si estos alumnos no son sometidos a una instrucción adecuada no van a adquirir estos conceptos.» M. ASENSIO et al.: *Op. cit.*, p. 123.

18 M. ASENSIO et al.: *Op. cit.*, p. 128.

19 «Il concetto di durata non è inaccessibile ai ragazzi. Per costruirlo occorre partire dalla riflessione del 'tempo vissuto'.» L. LANDI (1989): *Storia locale e didattica della Storia*. Milán. Franco Angeli, p. 31.

comportado ya la formulación de objetivos matizados de manera nueva. Así, por ejemplo, para Hilda Girardet, en Italia, la enseñanza de la Historia en la escuela elemental, en lo que concierne al tiempo histórico, tiene un objetivo preciso y claro: «*Adquirir una dimensión temporal entendida como conciencia del espesor histórico del presente (que incluya también la historización del lenguaje y de los conceptos de uso corriente) y como construcción de una primera secuencia cronológica a grandes líneas que represente una red temporal de referencia en la que se puedan inserir períodos y argumentos*»²⁰.

En Francia, la «larga duración» también ha producido algunos esquemas didácticos. A título de ejemplo mencionamos el esquema de André Segal. Este profesor francés plantea para la pedagogía de los distintos tiempos, un ejercicio a partir de una percepción cercana a la escuela: la desaparición de una fábrica que se incendió y en cuyo lugar se construyó un parque público— y a propósito de la cual estructuró en su día tres fases didácticas: información sobre el hecho, reflexión y conclusión.

242 En la fase de información, a partir de testimonios vivos o de otras fuentes contemporáneas, se proporcionó la memoria del tiempo corto: se incendió una fábrica. Después de su incendio la fábrica no se reconstruyó y, en su lugar, se realizó el parque público que es lo que se observa hoy. Para la mayoría del alumnado, la causa, pues, de que existiera un parque fue el incendio fortuito de la fábrica que existió antes.

En la fase de reflexión (basada en el debate con los alumnos y alumnas) se construyó un conflicto cognitivo formulado a partir de la siguiente pregunta: ¿Por qué no se reconstruyó la fábrica? ¿No hubiera sido lo más normal? Esta pregunta motiva, junto con materiales y búsqueda de la información, la formulación de hipótesis que se deben verificar. Para ello era necesario realizar una pequeña historia de la fábrica, de su producción, de sus mercados, de los medios de transporte, de la conexión a través de los transportes de la materia prima y de las fuentes de energía. Se llegó en esta fase a la conclusión provisional según la cual la fábrica, en el momento de su incendio, ya no era rentable y, de hecho, estaba en crisis. Segunda pregunta: ¿De dónde nace la necesidad de construir un parque público en su lugar y no otra cosa? La respuesta a esta pregunta motivó otra vez la formulación de hipótesis sobre el barrio, su historia, su evolución, el alejamiento progresivo del campo, el envejecimiento de

20 H. GIRARDET (1983): «Un curricolo di storia come costruzione di reti concettuali». En C. PONTICORVO y L. TORNATORE (editoras.). *Storia e processi di conoscenza*. Turín. Loescher, p. 302-303. Traducción propia.

la población e, incluso, un factor no menospreciable: la proximidad relativa de elecciones municipales poco después del incendio. Si se tiene tiempo, A. Segal propone que esta línea de trabajo lleve a la investigación del poder municipal: quién decide la condición de un espacio, qué fuerzas políticas, qué programas, qué conflictos de intereses se oponen, etc. Una vez conjugadas la evolución de la fábrica, la historia del barrio y las elecciones municipales, es necesario volver al hecho del principio para simultanearlas. Y se vuelve a plantear la pregunta inicial: ¿El incendio fue realmente la causa del cambio de estructura urbana del barrio? A través de la investigación realizada se puede deducir que el incendio precipitó una solución, pero no fue su causa.

La tercera fase, o conclusión, consiste en reflejar a lo largo de todo el trabajo la adquisición de tres ritmos de duración distintos: el incendio (tiempo corto), las elecciones municipales (tiempo medio) y el desplazamiento del mercado y evolución del barrio (tiempo largo). Y tres niveles de memoria: el incendio accidental (acontecimiento fuertemente grabado en la memoria); la coyuntura política local —más huidiza de la memoria de los testimonios vivos (tiempo medio)—; y el cambio lento de la estructura económica, absolutamente ausente de la mayoría de memorias que no hubieran estudiado y reflexionado el caso. El tiempo corto precipitó pero no explicó. El tiempo medio contribuyó a la explicación. El fondo de la cuestión, sin embargo, y la clave de la explicación, sólo se encuentra en el tiempo largo, patrimonio de la reflexión con el método del historiador²¹.

243

Dos únicas dudas críticas subyacen en estas didácticas. En primer lugar, ¿los actuales profesores de Historia estamos formados y poseemos la conciencia del tiempo largo? ¿En nuestra vida de presente interpretamos u opinamos sobre los acontecimientos y conflictos puntuales y políticos con una «mentalidad» distinta de la de los demás como consecuencia de nuestra formación específica en la concepción del tiempo histórico? Si no fuera así, ¿estamos preparados realmente para impartir docencia e instruir en la formación del tiempo histórico? Y en segundo lugar: ¿es posible realizar e indagar en la historia de una fábrica o de un barrio sin saber nada o sin tener información significativa del marco histórico general, es decir, de la revolución industrial y de sus consecuencias? ¿No constituiría, por ventura, el estudio de este problema de la fábrica y del parque una buena didáctica por método inductivo para plantear el contexto que falta?²²

21 A. SEGAL (1983): «Pour une didactique de la durée». En *Cahiers de Clio*. Citado en MONIOT, H. (1984): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna. Peter Lang, p. 93-112.

22 Y para no complicar más las cosas, no proponemos en el texto un análisis o reflexión de la concepción subyacente que del tiempo histórico común tenemos ahora en nuestra civilización actual. ¿Tenemos una concepción cíclica y creemos en un eterno retorno?

Conscientes de que estas preguntas no tienen una fácil respuesta y de que toda propuesta didáctica –en la medida que concreta y establece unos límites de contenido y tiempo– es necesariamente limitada e insuficiente, dejamos estas cuestiones en el aire para que sean respondidas por los lectores o lectoras que hayan tenido la paciencia de llegar hasta aquí. Y a pesar de todo, dentro de la insuficiencia y de los límites, vamos a intentar concretar lo que, hoy por hoy, siempre provisionalmente, nos parece que podría facilitar en nuestra opinión la construcción del tiempo histórico.

1. Algunas técnicas correspondientes a la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico

Como siempre hemos repetido a lo largo de los capítulos anteriores, nuestras propuestas constituyen análisis lógicos desprendidos de la epistemología de la disciplina y de las afirmaciones empíricas de la Psicología de la Educación o de las Teorías del Aprendizaje. En un marco de hechos y conceptos concretos nunca se enseñan procedimientos de manera aislada. Es necesario relacionar estas técnicas con otras simultáneamente. En lo que concierne a las categorías temporales y la representación gráfica del tiempo, el análisis de documentos como fuentes (sean primarias o secundarias) y las habilidades para empezar a construir el concepto de causalidad en Historia a propósito de las continuidades temporales resultan, obviamente, simultáneos. Como siempre, también el arte de enseñar presupondrá la elección de un énfasis.

Así pues, y desde este punto de vista, las técnicas que, a nuestro juicio, suelen o pueden ser más frecuentes en la enseñanza obligatoria respecto a la aplicación de las categorías temporales y del tiempo histórico conjuntamente con su representación gráfica, podrían ser las siguientes²³:

Categorías temporales

1. Análisis y clasificación de tiempos de relatos en función del ritmo (intervalos de tiempos, frecuencia de tiempos), la orientación (pasado,

¿Somos lineales y providencialistas como los cristianos medievales? ¿Mantenemos una idea de «sentido» de la Historia concretada en lo que podríamos designar como providencialismo laico y materialista, mentalidad propia del marxismo? Para aquellos y aquellas que se interesen en estas cuestiones, a nuestro juicio en absoluto baladíes como profesores y profesoras de Historia, recomendamos vivamente la lectura de R. MATE (ed.) (1993): *Filosofía de la historia*. Madrid. Tortta. Y en especial el artículo de J. VALDEÓN: «El mundo cristiano (antiguo y medieval)», p. 47-65. También resulta sugestiva la obra de G. J. WHITROW (1990): *El tiempo en la historia*. Barcelona. Crítica.

23 El autor de este ensayo hace constar que debe de manera especial a Xavier Hernández y Cardona, pionero en la búsqueda de concreciones de lo procedimental en Historia, buena parte de las técnicas secuenciadas en este Procedimiento.

presente y futuro), la sucesión, la simultaneidad (posición relativa de los momentos en el tiempo: antes, después, durante), la duración (variabilidad o permanencia de la acción narrada).

2. Redacción de situaciones con orientación temporal de pasado, presente y futuro.

3. Análisis de la utilización del tiempo personal propio en función de las categorías de ritmo, sucesión, orientación y duración.

4. Lectura del ciclo evolutivo de un producto agrícola o del proceso de transformación de un objeto.

5. Confección de dibujos sobre la evolución y/o transformación de un objeto y temporización de sus distintas fases.

6. Clasificación y ordenación de conjuntos de dibujos o fotografías sobre la evolución de un producto, objeto, cosa...

7. Lectura de textos para averiguar las etapas y la evolución de la acción descrita y la temporización de estas etapas.

8. Ordenación de distintos fragmentos de un relato, previamente proporcionados de manera desordenada.

9. Redacción sobre hechos importantes de la propia vida ordenando los distintos acontecimientos.

10. Análisis e interpretación de expresiones temporales habituales para ejemplificar distintas maneras de vivir y percibir el tiempo.

11. Establecimiento de comparaciones de cómo se vive y percibe un mismo tiempo en ambientes distintos (trabajo, casa, escuela, vacaciones...) y de cómo se distribuye el tiempo, qué actividades se realizan y cuál es la sensación que se posee del paso del tiempo.

12. Análisis de la sensación de duración de un mismo tiempo según las actividades que se realicen.

13. Observación de fotografías de manifestaciones o actividades que ejemplifiquen la manera de vivir en medios distintos o realizando trabajo distintos.

14. Observación de imágenes (dibujos, fotografías...) a fin de averiguar y comparar cómo trabajan la tierra o cómo son los medios de transporte, viviendas, etc., de dos o tres colectividades distintas (por ejemplo, lo observable en la comunidad autónoma, un país de África y otro de Asia...).

15. Identificación a partir de textos o imágenes de aspectos, actividades, personas que constituyan anacronismos, es decir, que no sean propias del tiempo presente.

16. Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo.

17. Identificación de diferentes duraciones de hechos históricos: estructurales o tiempos de larga duración, tiempos medios y tiempos cortos.

18. Clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas históricas estableciendo continuidades y cambios.

Representación del tiempo y competencias cronológicas

1. Utilización y combinación de diferentes unidades temporales fácilmente perceptibles: día y noche, subdivisiones del día, días de la semana, series de días (meses), estaciones, series de meses (años).

2. Observación del tiempo de la naturaleza y establecimiento de la importancia en cuanto a organización del calendario y medida del tiempo: repetición de días y noches, repetición de fases lunares, repetición de estaciones.

3. Confección de líneas de tiempo (ejemplos y posibilidades).

a) Utilización del espacio para representar gráficamente seriaciones temporales abarcables por la experiencia directa de los niños y niñas: días, semanas, meses.

b) Reconstrucción de las distintas etapas de la vida propia, con representación gráfica en un espacio y elaboración de un relato complementario situando los hechos más importantes sobre una línea de tiempo.

246 c) Utilización del espacio para representar gráficamente la vida de una persona, haciendo referencia a las actividades y hechos más importantes en los que haya participado o de los que haya sido testigo.

d) Confección de una línea de tiempo lógica referida a la evolución de un objeto, artefacto o instrumento.

e) Confección de una línea de tiempo referente a una veintena de acontecimientos importantes de la Historia de la localidad.

f) Confección de una línea de tiempo de los últimos decenios sobre cosas importantes sucedidas en el ambiente familiar del/a alumno/a.

g) Confección de gráficas con la edad de los miembros de la familia a fin de comprobar que en un mismo tiempo conviven personas de edades diferentes.

h) Confección de un árbol genealógico de la familia indicando fechas de nacimientos y defunciones

i) Realización de una encuesta o cuestionario para pasar a personas de distintos oficios sobre la distribución del tiempo de su jornada representando a continuación gráficamente la información obtenida y comparándola entre sí.

j) Realización de gráficas sobre la forma de distribuir la jornada del padre, madre y alumno/a comparándolas entre sí.

k) Confección de la línea del tiempo de algún personaje conocido de ámbito local o nacional, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes.

l) Confección de una línea de tiempo sobre la biografía de un personaje imaginario de las clases populares, contemporáneo de otro personaje histórico estudiado.

m) Construcción de un gran friso cronológico del tiempo de la Historia situando en él los siglos, los años de principio y de final de siglo, con utilización de distintas escalas partiendo como base de alguna de las divisiones convencionales que los europeos utilizan para dividir la Historia.

n) Construcción de líneas de tiempo paralelas para indicar simultaneidades.

4. Establecimiento de relaciones entre algunas fiestas tradicionales con la estaciones y las consecuencias de las actividades humanas (haciendo referencia especialmente al mundo agrícola) de los cambios producidos en la naturaleza y situando las fiestas en el tiempo.

5. Manipulación de distintos sistemas de medida del tiempo utilizados en otras épocas: calendario lunar, reloj de arena, velas con señalizaciones de consumo por períodos de tiempo...

6. Realización de ejercicios matemáticos de ordenación de años (de más antiguo a más reciente) relacionándolos con los siglos y los milenios a que pertenecen.

7. Manipulación de distintos tipos de calendarios utilizados en distintas culturas a fin de alcanzar la convencionalidad de los hechos significativos que han dado lugar al punto «cero» o, en su caso, año 1.

247

2. Ciclo inicial (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Siendo la construcción del tiempo y del tiempo histórico uno de los estructurantes esenciales del conocimiento de nuestra disciplina —sin cuyo dominio cualquier tipo de Historia resulta imposible—, hemos distinguido entre las metas u objetivos posibles que alcanzar respecto de esta macroestrategia tres dimensiones por separado: el progreso lineal en la adquisición de categorías y nociones temporales por una parte; la adquisición progresiva de competencias en cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo en general y el histórico en particular; y finalmente, la potencial progresión en la representación icónico-gráfica del tiempo y del tiempo histórico.

Realizando, pues, una instrucción adecuada sobre las categorías temporales al final del Ciclo inicial, los alumnos y alumnas podrían alcanzar los resultados representados en las figuras 88, 89 y 90.

A pesar de que nuestra intención en todo momento consiste en detallar hasta donde nos sea factible un sistema analítico lo más diferenciado posible, hemos asociado a la adquisición del tiempo histórico una de las

Fig. 88

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**A. Categorías temporales y de tiempo histórico**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 1) Respecto de categorías temporales.	– Identificar convenciones temporales cotidianas (ayer, hoy, antes, después, antiguo nuevo, pasado, presente) – Colocar en sucesión correcta imágenes referentes a hechos o acciones de la vida cotidiana tanto en orden de principio a final como de final a principio (reversibilidad) – Constatar diferentes tipos de acciones o fenómenos que transcurren en un mismo tiempo (simultaneidad) – Identificar en imágenes de representaciones cotidianas las acciones que duran más y aquella que duran menos (duración)	– Situar unos cuantos acontecimientos sencillos de naturaleza personal, familiar y local en una secuencia cronológica. – Identificar elementos de cambio a partir del análisis de las transformaciones de la propia persona y del entorno social y natural. – Identificar aspectos de continuidad a partir de la observación del entorno social y natural y de connotaciones de la propia persona – Identificar sucesiones, simultaneidades, duraciones, cambios y continuidades muy sencillas a partir de un relato oral situado en el pasado y de las preguntas subsiguientes.

competencias del historiador: el establecimiento de continuidades y cambios, en la medida en que esta estructura paralelamente al progreso de las competencias temporales la idea de proceso (sea éste progresivo o regresivo), uno de los ejes y resultados fundamentales de la forma de conocimiento de nuestra disciplina.

En general, parece que se puede afirmar que al final del Ciclo inicial los niños y las niñas de 8 años pueden usar el vocabulario básico del tiempo (ahora, hace mucho tiempo, a continuación, antes, después...), pueden entender la cronología del año (estaciones...) y pueden empezar a representar gráficamente en una línea la secuencia de los hitos principales procedentes de la audición de un relato. También parece que pueden ser capaces de colocar en orden histórico una serie de imágenes y de objetos.

Fig. 89

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico
B. Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 2) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico	– Asociar las variaciones y los ritmos naturales a unidades de referencia temporales como día, noche, estaciones... – Utilizar el concepto de semana tipificado a partir de referencias sociales y culturales. – Utilización sencilla del calendario para iniciarse en el concepto de mes. – Utilizar el mes y el año en el cual se vive en acciones o declaraciones.	– Identificación de algunos aspectos sencillos del reloj concebido como medidora de pequeñas unidades de tiempo. – Utilizar el concepto de año a partir de referentes socio-culturales (fiestas, aniversarios, vacaciones...) y naturales (sucesión de estaciones). – Utilizar el nombre y la magnitud aproximada de distintas unidades temporales: minuto, hora, día, semana, mes estación, año.

Fig. 90

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico
C. Representación icónico-gráfica del tiempo histórico

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de la representación icónico-gráfica del tiempo y del tiempo histórico	– Confeccionar líneas de tiempo sencillas usando símbolos convencionales para evocar las actividades desarrolladas a lo largo del día o de la semana. – Confeccionar líneas de tiempo sencillas referentes a la vida de la propia persona o de personas muy cercanas.	– Situar unos cuantos objetos sencillos muy distanciados en el tiempo en una secuencia cronológica. – Confeccionar árboles genealógicos muy sencillos. – Confeccionar gráficos en los que las diversas unidades temporales tengan una correspondencia con magnitudes lineales o volumétricas diversas. – Confeccionar líneas de tiempo sencillas de acontecimientos muy espectaculares y organizados a propósito del contenido de relatos orales situados en el pasado.

3. Ciclo inicial (II): Ejemplificación de una técnica Clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas his- tóricas estableciendo continuidades y cambios

En el Ciclo inicial, especialmente durante el segundo curso, pueden realizarse introducciones al tiempo histórico a base de introducir grandes momentos de periodización, por ejemplo el Paleolítico («en tiempo de los cazadores»), de los Romanos, de la Edad Media («en tiempo de los castillos») y actualidad («la época de las fábricas»). No se trata de que los alumnos memoricen la secuencia con palabras, sino de introducir elementos de las épocas a través de dibujos sobre los cuales se realizan diversas actividades de instrucción. Una vez realizadas éstas, los alumnos y las alumnas podrían establecer el orden de acciones representadas en la figura 91.

Damos por supuesta la habilidad de las maestras y de los maestros para utilizar el lenguaje adecuado a la realidad de los alumnos, el uso de dibujos sencillos y atractivos y los relatos necesarios para contextualizar cada una de las imágenes. El estudio de este inicio al tiempo histórico puede alargarse durante bastantes días y puede utilizarse también para proponer actividades de aprendizaje integradas con objetivos de lectoescritura y de educación visual y plástica. Este tipo de actividad puede realizarse también en el Ciclo medio y en el resto de la educación obligatoria. Según la práctica de los alumnos y alumnas concretos, se podrán proponer dibujos o fotografías de mayor complejidad.

En el Ciclo inicial, e incluso en el Ciclo medio y Ciclo superior de Primaria, resulta aconsejable que los dibujos tengan la misma perspectiva y el mismo punto de vista a fin de facilitar la observación. Para profundizar en la habilidad intelectual de observación que se construye con la práctica de esta técnica, se pueden alternar ejercicios con fotografías reales dentro del mismo tiempo contemporáneo.

Un ejemplo de las actividades de instrucción para obtener esta técnica se podría articular con cuatro dibujos muy sencillos de paisajes, enfocados desde el mismo punto de vista, con igualdad de dimensión y de perspectiva, correspondientes al tiempo paleolítico, a la época romana, a los tiempos altomedievales y a la época contemporánea. Cada dibujo va acompañado de otro en el que un mismo niño o niña va vestido de acuerdo con la época histórica de referencia (con un vestido de piel y un hacha de piedra, con toga romana, con armadura y de acuerdo con el vestido actual). Cada dibujo muestra el ambiente natural, algún detalle de la actividad económica principal y aspectos de hábitat o de algún otro elemento emblemático.

El punto de partida siempre debe ser la imagen del paleolítico (que,

Ciclo 6-8	
Técnica: Clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas históricas estableciendo continuidades y cambios	
Pasos	Preguntas
1. Identificación de la escena de cada imagen.	1. ¿Qué ocurre en cada imagen?
2. Identificación del «tiempo» de cada imagen de acuerdo con la periodización usada en la instrucción y con su mismo vocabulario.	2. ¿A qué tiempo pertenece? (Por ejemplo: al tiempo de los primeros cazadores, al tiempo de los romanos, al tiempo de los castillos o al tiempo de las fábricas).
3. Argumentación de la identificación del paso anterior.	3. ¿Por qué la imagen x pertenece al tiempo de a? (*) (Ejemplo: ¿por qué la imagen número 3 dices que pertenece al tiempo de los castillos? Lógicamente, deberá haber un castillo en la imagen.)
4. Ordenación de las imágenes en función de los cuatro tiempos históricos.	4. ¿Qué imagen va primera? ¿Cuál segunda? ¿Cuál es la tercera? ¿Cuál es la de nuestro tiempo?
5. Establecer marcando con dos colores diferentes lo que continúa y cambia en las imágenes o escribirlo en frases muy cortas inducidas por el profesorado.	5. ¿Qué cosas han cambiado entre el tiempo de los primeros cazadores y el de los romanos?
	(*)La argumentación se puede explotar con otras preguntas: ¿Hay alguna persona trabajando? ¿Cómo trabaja? ¿Cómo va vestida? ¿Cómo se transportaban las cosas, etc.? Siempre que exista algo concreto en la imagen o dibujo que nos pueda dar pie a dicha explotación.

evidentemente, no debe ser mencionado con este nombre). Evocado con imaginación, se puede contar a los niños un relato corto sobre el eje «Hace muchos, muchísimos años, nuestros antepasados vivían de la caza y habitaban en tiendas hechas de pieles de animales». El paso a la siguiente imagen se puede articular también alrededor de un relato sobre el eje «Hace unos 2000 años los romanos construyeron bellísimas ciudades, plazas y puentes, etc.». Una vez concluido el relato se pide a los alumnos y alumnas que se fijen bien en los dibujos y que escriban, a poder ser debajo del segundo dibujo, aquello que ha cambiado. Se les pueden dar pistas para acelerar la comprensión de la pregunta con frases sencillas: «Hay campos cultivados», «Hay menos árboles»... («continúa tú»).

La instrucción respecto al tercer tiempo se organiza sobre un dibujo en que aparezcan los tiempos medievales («la época de los castillos», por ejemplo) y un relato sobre el eje siguiente: *«Con el paso del tiempo, las bonitas ciudades de los romanos fueron abandonadas. Hace mil años, las personas prefirieron vivir en castillos o en casas cercanas a los castillos. Muy pocas personas vivían en las ciudades»*. A continuación se les pide a los alumnos que comparen el dibujo con el anterior y escriban lo que ha cambiado.

Finalmente, en el mismo paisaje aparece la ciudad contemporánea, alguna fábrica, un coche, un tractor, etc. El relato se organiza sobre el eje siguiente: *«En algunos casos, los lugares donde hace muchísimo tiempo vivían sólo cazadores, hoy están ocupados por grandes ciudades»*. Después de haber explotado la observación del dibujo, se pide a los alumnos y alumnas que comparen la imagen con las anteriores y que digan las cosas que no han cambiado.

Si se ha explicado, como propone Lando Landi, el oficio de historiador como una profesión más, incluso se puede pedir a los niños ante la última imagen que marquen con un color determinado los aspectos que podrían ser usados como documentos por parte de un historiador²⁴.

4. Ciclo medio (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En caso de que las competencias señaladas en el nivel 2 del Ciclo inicial se hayan alcanzado durante el Ciclo medio en lo que se refiere a las cuestiones temporales y de tiempo histórico, los alumnos y alumnas alrededor de los 10 años de edad podrían ser capaces de alcanzar el nivel 3, representado en las figuras 92, 93 y 94.

Tal y como se puede observar en los listados anteriores, el alumnado del Ciclo medio puede alcanzar al final del período de instrucción las categorías de antes y después de Cristo y asimismo comprender la idea de generación en un contexto familiar. También en esta etapa los alumnos y las alumnas pueden ser introducidos en términos genéricos de periodización histórica. No los hemos constatado en las parrillas para respetar la opción del profesorado sobre la división o periodización de la Historia. Desde una óptica tradicional, que en este aspecto defendemos, a los 10 años los alumnos pueden dotar de significado períodos como prehistoria, época o tiempos antiguos, edad media o tiempos modernos. La ordenación de imágenes históricas en orden correcto puede tener más ampli-

²⁴ L. LANDI (1988): *Storia e Geografia. Per la seconda classe della scuola elementare*. Firenze. Bulgarini, p. 18-21. La actividad didáctica descrita está tomada, en parte, de esta obra.

Fig. 92

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**A. Categorías temporales y de tiempo histórico**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 3</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 1) Respetto de categorías temporales.	– Situar en sucesión correcta series de imágenes u objetos sencillos según la antigüedad o el orden cronológico. – Identificar aspectos de cambio a partir de la observación o de la evolución de determinados objetos o artefactos a lo largo del tiempo. – Ordenar de una manera más o menos intuitiva imágenes referentes a diversos períodos de la Historia. – Identificar la convivencia en el presente (simultaneidad) de objetos o artefactos de procedencias espaciales o temporales muy diversas. – Analizar objetos, juegos, costumbres, expresiones (refranes, frases hechas...), acciones que denoten una continuidad o pocos cambios a lo largo del tiempo. – Demostrar que se es consciente de una serie de cambios dentro de un lapso de tiempo reducido (identificar algunas similitudes y diferencias entre una generación y otra). – Situar en sucesión correcta las distintas fases que caracterizan la elaboración o manufactura de un determinado producto básico (pan, tejidos...).

253

tud y diversidad, y la representación gráfica puede empezar a incluir simultaneidades.

5. Ciclo medio (II): Ejemplificación de una técnica. Confección de un árbol genealógico de la familia indicando fechas de nacimientos y defunciones

En el Ciclo medio, a nuestro parecer, en lo que se refiere a competencias temporales, se debería iniciar al alumnado en practicar la confección de líneas de tiempo respecto de la propia vida, personas y objetos. Puede realizarse este aprendizaje tanto antes de su aplicación como, si se cree más oportuno, al final, cuando el alumnado ha dotado ya de significación los relatos, la lectura o las imágenes de los temas tratados.

Una de las actividades que goza de aceptación en la práctica de este ciclo es la confección del árbol genealógico familiar²⁵. La elaboración del árbol genealógico constituye un eje organizador a partir del cual se pueden realizar muchas actividades que, además de construir la idea de generación, potencian sincrónicamente la práctica y construcción de

Fig. 93

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**B. Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 3</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 2) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico.	– Utilizar de manera automatizada la lectura del reloj y del calendario. – Coordinar jerárquicamente las distintas unidades temporales. – Utilizar el concepto «nacimiento de Cristo» como punto de referencia a partir del cual se cuentan los años. – Utilizar los conceptos temporales «antes de Cristo» y «después de Cristo». – Manejar el concepto de generación para aplicarlo a la medida temporal. – Utilizar el concepto de siglo como unidad de medida del tiempo histórico. – Utilizar la denominación y orden de las grandes etapas convencionales que dividen la historia. – Asociar una iconografía variada a la etapa histórica a la cual corresponde. – Elaborar cronologías sobre la historia de la propia persona o de la familia.

254

Fig. 94

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**C. Representación icónico-gráfica del tiempo histórico**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 3</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de la representación icono-gráfica del tiempo y del tiempo histórico	– Confeccionar líneas de tiempo referentes a la vida de una persona y a sus actividades. – Confeccionar líneas de tiempo que reflejen la historia de la localidad en los últimos años. – Confeccionar líneas de tiempo referidas a la historia de la familia mediante la formación de árboles genealógicos complejos. – Correlacionar en líneas de tiempo personajes de la familia con instrumentos, artefactos, paisajes o sucesos de su época. – Confeccionar líneas de tiempo referidas a la evolución de un objeto, artefacto o proceso. – Situar sobre una línea de tiempo algunos hechos básicos de la historia nacional. – Confeccionar líneas de tiempo utilizando siglos consignando como puntos de referencia el nacimiento de Cristo (antes de Cristo y después de Cristo).

otras técnicas correspondientes a procedimientos históricos como, por ejemplo, la búsqueda y tratamiento de fuente primarias (fotografías, fuentes orales...) y el establecimiento de las continuidades y cambios a lo largo de las generaciones. También puede ser útil para estudiar simultaneidades, ya que al lado del árbol genealógico se pueden construir líneas de tiempo en donde se vean las simultaneidades en el tiempo de las cuatro generaciones de una familia²⁶.

La secuencia de acciones para la realización del árbol genealógico podrían ser las de la figura 95.

La confección del árbol genealógico, a nuestro parecer, en este ciclo debe enseñarse a partir de un relato externo al alumnado. Una programación en que esta técnica adquiriera una significación plena podría ser la que planteamos a continuación.

La Unidad didáctica 1 se podría plantear, por ejemplo, a partir del cumpleaños de Isabel, una niña de la misma edad que los alumnos y alumnas del curso. Esta fiesta y esta niña, tomada como organizador previo, se pueden convertir en puente cognitivo para la construcción de la línea de tiempo de la historia personal de Isabel y, simultáneamente, para la práctica de la medida del tiempo cronológico (día, meses, años). La historia de Isabel a través de sus fotos, de sus juguetes y de sus recuerdos puede permitir la reconstrucción de una historia familiar a través de fuentes primarias que pueden, a su vez, motivar la realización de pequeños trabajos de indagación personales por parte del alumnado tomando como modelo los pasos que realiza la niña del relato.

En una segunda unidad didáctica se realiza un esquema similar algo más complejo respecto de los padres de Isabel: su trabajo y horario laboral, los recuerdos que ellos tienen de su propia infancia, las fotografías antiguas que comentan, cómo jugaban, etc. Una tercera unidad didáctica repite el mismo esquema con los abuelos. Al final de esta unidad se establece el árbol genealógico de Isabel con fotografías y los datos cronológicos correspondientes. Explicados los pasos de la técnica ante de las imágenes de un libro de texto o a través de cualquier otro mecanismo, es el momento en que se pide a los alumnos y alumnas que realicen su propio árbol genealógico. De la historia de Isabel, de los padres y de los abuelos se puede realizar un salto cognitivo en una cuarta unidad didáctica sobre lugares emblemáticos concretos de la comunidad autónoma (castillos, monasterios y palacios...) bajo un título tal como «Los monu-

255

25. Véase sobre la confección del árbol genealógico a G. CÁNOVES et al.: *El llibre de la teva vida. Introducció a la història*. Vic. Eumo. 1987 y H. de la CAMPA: *Cómo hacer un árbol genealógico*. Madrid. Narcea. 1988.

26 Es aconsejable en el Ciclo medio, en la medida en que sea posible, elaborar un árbol genealógico hasta los bisabuelos de los alumnos.

Ciclo 8-10	
Técnica: Confección de un árbol genealógico	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación del nombre y apellidos de los bisabuelos paternos y años de nacimiento y defunción (4 nombres: padre y madre del abuelo y padre y madre de la abuela).	1. ¿Cómo se llamaban y cuando nacieron y murieron los padres de los abuelos de papá?
2. Identificación del nombre y apellidos de los bisabuelos maternos y años de nacimiento y defunción (4 nombres: padre y madre del abuelo y padre y madre de la abuela).	2. ¿Cómo se llamaban y cuándo nacieron y murieron los padres de los abuelos de mamá?
3. Escritura de los nombres (ocho en total) y flechas en la parte amplia del encabezamiento de una hoja din A-4 o din A-3 en línea horizontal, de manera ordenada y nombrando la categoría genealógica (bisabuelo/ bisabuela) y estableciendo las conexiones matrimoniales(*).	3. ¿Dónde escribo los datos que me han proporcionado mis padres sobre los bisabuelos? ¿Cómo trazo las líneas de matrimonio?
4. Identificación del nombre y apellidos de los abuelos paternos y maternos, año de nacimiento y, en su caso, defunción.	4. ¿Cómo se llaman y cuándo nacieron los abuelos paternos? ¿Cómo se llamaban y cuándo nacieron los abuelos maternos?
5. Escritura de los nombres (cuatro en total) estableciendo conexiones matrimoniales y filiales de procedencia a través de líneas.	5. ¿Dónde escribo los datos que me han proporcionado mis padres sobre los abuelos? ¿Cómo trazo las líneas de matrimonio y de filiación?
6. Identificación del nombre y apellidos de los padres y fechas de nacimiento.	6. ¿Cómo se llaman y cuándo nacieron mis padres?
7. Escritura de los nombres de los padres estableciendo la línea de matrimonio y de filiación.	7. ¿Dónde escribo los nombres de mis padres? ¿Cómo dibujo las líneas que unen su matrimonio y su filiación?
8. Escritura del nombre del alumno o alumna que realiza el árbol y, en su caso, de sus hermanos y hermanas estableciendo las relaciones de filiación con líneas.	8. ¿Qué año nací yo? ¿En qué año nacieron mis hermanos y hermanas? ¿Dónde lo escribo? ¿Cómo dibujo las líneas de filiación?

mentos también tienen historia»²⁷.

Esta técnica puede explotarse con muchas propuestas de trabajo con énfasis procedimental. Por ejemplo, la búsqueda de fuentes primarias

materiales correspondientes a las generaciones del árbol genealógico que permitan trabajar las continuidades y los cambios con la finalidad de realizar una exposición o «museo» en el aula. El objeto podría ir acompañado de una ficha similar a la de la figura 96.

Como siempre, propondríamos a nuestros alumnos y alumnas un ejemplo. Podría ser el molinillo de café²⁸ (Fig. 97).

Los árboles genealógicos en ciclos posteriores se pueden realizar a partir de textos y en situaciones que no correspondan a la propia persona, sino a otros personajes históricos al mismo tiempo que también se procuran ejercicios de trabajo de fuentes, de planteamiento de preguntas y de establecimientos de continuidades y cambios.

Fig. 96.

Ficha para la exposición de objetos del pasado.

Objeto:			
Utilización:			
Año aproximado de utilización o fecha en que se fabricó:			
¿A qué generación pertenece?			
Bisabuelos	Abuelos	Padres	Tuya
¿Ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo?			
Sí:		No:	
¿Cuáles?			

257

27 La idea de este tipo de programación, a grandes rasgos y algo reelaborada, la debemos a nuestros colegas del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, Jaume Busquets y Magda Fernández.

28 La idea y el ejemplo de esta ficha están tomados literalmente de A. BARDAVÍO, A. GERONÉS y R. OLLER (1993): *L'arbre genealògic*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, p. 19.

Ficha para la exposición de objetos del pasado.

Objeto: Molinillo de café manual			
Utilización: Para moler café			
Año aproximado de utilización o fecha en que se fabricó: 1940			
¿A qué generación pertenece?			
Bisabuelos	Abuelos	Padres	Tuya
	+		
¿Ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo?			
Sí:		No:	
+			
¿Cuáles?			
Ahora los molinillos funcionan con electricidad.			

6. Ciclo superior (II): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En el Ciclo superior de Primaria, de haber mediado hasta el momento una buena instrucción, los alumnos y las alumnas pueden comprender y utilizar correctamente muchas de las competencias cronológicas y de la periodización histórica²⁹. En caso de que las competencias señaladas en el nivel 3 del Ciclo medio se hayan alcanzado, durante el Ciclo superior y en lo que se refiere a las cuestiones temporales y de tiempo histórico, los alumnos y alumnas alrededor de los 12 años de edad podrían ser capaces de alcanzar los niveles 4 y 5 (Figs. 98, 99 y 100).

En resumen, y en lo que se refiere a las competencias temporales, parece que se puede afirmar que la mayoría del alumnado alrededor de los 12 años puede conocer perfectamente periodizaciones de subetapas históricas del estilo «los romanos», «la reconquista», «en tiempos de los

²⁹ Estamos totalmente de acuerdo con las afirmaciones de Antonio Calvani, que culpa a la deficiencia de la instrucción de buena parte de los errores cronológico-temporales de los niños. «Gli errori dei bambini, che persistono anche oltre la scuola elementare, derivano fondamentalmente da carenze didattiche. Appare necessario sviluppare la consapevolezza degli insegnanti circa l'importanza di una educazione agli "spessori" temporali, mostrando loro quali sono le aree in cui l'elaborazione spontanea dei bambini rimane più debole.» A. CALVANI (1988): *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze. La Nuova Italia, p. 117.

Fig. 98

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**A. Categorías temporales y de tiempo histórico**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 1) Respecto de categorías temporales.	– Explicar a través de ejemplos que en todos los tiempos hay cosas que cambian y otras que permanecen igual. – Situar en sucesión correcta situaciones o elementos relacionados con la historia de la humanidad en sus aspectos más concretos y menos abstractos: evolución de la vivienda, del vestido, de los transportes, de la utilización de la energía... – Identificar elementos del pasado en el presente de nuestra vida cotidiana (lengua, expresiones, costumbres, artefactos...).	– Distinguir entre distintas clases de cambios históricos tanto por el tiempo como en relación al espacio (rápidos, graduales, locales, nacionales, continentales...). – Situar en sucesión correcta distintos hechos simbólicos de la historia local, comarcal y nacional relacionándolos con fenómenos históricos más generales. – Distinguir diversos tipos de duraciones históricas: de acontecimientos, de tiempo medio y de tiempo largo. – Distinguir y utilizar en ejemplos de sucesión las ideas de progreso y de regresión.

259

Fig. 98

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**B. Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico.**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 2) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico.	– Situar fechas correctamente en el siglo a que corresponden. – Utilizar la denominación de las grandes etapas convencionales de la historia de la Humanidad identificando su duración aproximada. – Elaborar cronologías precisas de historia local o nacional distinguiendo diversos subapartados.	– Utilizar las cifras romanas para designar los distintos siglos. – Utilizar subperíodos importantes de las periodizaciones históricas. – Identificar algunos puntos de referencia a partir de los cuales operan los calendarios de otras culturas. – Situar correctamente los hechos, personas o situaciones emblemáticas de la historia nacional en una cronología.

Fig. 100

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico

C: Representación iconicográfica del tiempo histórico.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de la representación iconicográfica del tiempo y del tiempo histórico.	– Confeccionar líneas de tiempo sobre la duración de los distintos periodos de la historia de la humanidad. – Confeccionar líneas de tiempo sobre aspectos monográficos diversos (personajes, inventos, pueblos, etc.).	– Interpretar la información básica de series de planos que presenten la evolución del núcleo urbano de una ciudad.

Austrias», «el franquismo». Empieza a poder tomar conciencia muy genérica de algunos términos históricos más específicos, como «Reforma», «Ilustración» o «Renacimiento». En lo que respecta a la representación gráfica del tiempo de simultaneidades y de duraciones, los alumnos y alumnas a partir de los 12 años deberían representar los frisos cronológicos siempre a escala.

260

7. Ciclo superior (II): Ejemplificación de una técnica. Confección de la línea del tiempo de algún personaje conocido de ámbito local o nacional, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes

Los alumnos y alumnas entre los 11 y 12 años, al parecer, pueden comenzar a desarrollar el tiempo histórico, aunque no se debe olvidar que incluso a esta edad el alumnado tiende a razonar en términos operacionales concretos. Esto no impide que puedan trabajar la cronología desde ciclos anteriores siempre que se les enseñe y aprendan vocabulario específico de la Historia y al mismo tiempo realicen de manera automática los ejercicios matemáticos pertinentes³⁰. Situar en la Edad Media o, si se prefiere aún, en la época de los castillos, a personajes históricos reales relacionados con imágenes concretas de la época (sus tumbas en catedrales y monasterios, pinturas de la época o aspectos coetáneos de carácter constructivo y emblemático, etc.) contribuye, sin duda, a la construcción del tiempo histórico. Se puede aprovechar, para este tipo de técnicas, el hecho de que los alumnos del Ciclo superior pueden empezar a

³⁰ Véase H. PLUCKROSE (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Morata, p. 40-43.

consultar enciclopedias y algunos manuales de Historia que estén profusamente ilustrados y tengan índices claros.

Para confeccionar una línea de tiempo de estas características se podría aprender la serie de acciones representadas en la figura 101.

Para realizar una programación didáctica alrededor de un personaje conviene que la vida de dicho personaje —monarca, líder, inventor, santo, etc.— sea dilatada, rica en acontecimientos y en hechos concretos que se puedan percibir (fundación de catedrales, monasterios, pinturas, palacios, etc.) y que correspondan a la trayectoria de su vida. De esta forma se puede formar, además del tiempo de sucesión y las competencias cronológicas, elementos sencillos de simultaneidad. También puede explotarse la programación acerca de un personaje a base de realizar su árbol

Fig. 101

Ciclo 10-12	
Técnica: Confección de la línea del tiempo de algún personaje conocido de ámbito local o nacional, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Lectura de un texto sobre la vida de un personaje.	1. (No hay pregunta.)
2. Identificación de algunos hechos que a juicio del alumno/a resulten relevantes.	2. ¿Qué hechos subrayo de cada párrafo? ¿A qué año corresponden?
3. Construcción de una línea de tiempo.	3. ¿Cómo represento en una línea la vida del personaje? ¿En qué año empiezo? ¿En qué año acabo? ¿Con qué unidad de medida divido la línea?
4. Situación en la línea de tiempo de los hechos seleccionados.	4. ¿Cómo sitúo los hechos subrayados en la línea del tiempo?
5. Consulta en enciclopedias o en manuales ilustrados y de índices claros, monumentos o restos arquitectónicos o de otra índole que correspondan a la vida del personaje.	5. ¿Qué palabras busco en la Enciclopedia o en el índice de nombres del libro x? ¿Qué selecciono de las imágenes arquitectónicas o materiales?
6. Mediante dibujos o fotocopias halladas en las enciclopedias o manuales, incluir los documentos en el momento de su inicio en el año correspondiente de la línea.	6. ¿Qué dibujo o qué fotocopia? ¿Dónde lo sitúo en función del año en que se empezó a realizar?

cronológico, presentar continuidades y cambios en el texto a fin de formar también el concepto de duración y de proceso. Conviene que el relato no sea demasiado largo y que las fechas que se expliciten sean claras y bien articuladas a un espacio semántico que pueda ser comprendido. La guía de los alumnos y alumnas en la consulta de enciclopedias y de manuales ha de ser ejercida, lógicamente, por el profesorado. En este sentido, pensamos que la iconografía, los hechos y los monumentos coetáneos a lo largo de la vida de un rey como Carlos I o Felipe II podrían constituir un ejemplo de lo que queremos decir y que no precisamos en actividades concretas, puesto que se pueden obtener de cualquier manual ilustrado de Historia de España.

8. Secundaria obligatoria. Primer ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

Al final del Primer ciclo de la Secundaria obligatoria, en principio, la mayoría del alumnado con una correcta instrucción puede ser capaz de dominar de manera automática las competencias cronológicas básicas y consolidar de manera gráfica la representación de la simultaneidad entre las evoluciones históricas en distintos espacios (por ejemplo, relacionar la simultaneidad entre la época ibérica en España y el apogeo de la civilización griega).

262

Así, pues, se considera factible que los alumnos y alumnas en el Primer ciclo de Secundaria obligatoria puedan ser capaces de alcanzar los resultados de aprendizaje relacionado con lo procedimental de los aspectos temporales correspondientes a los niveles 6 y 7 (Figs. 102, 103 y 104).

En general se está en condiciones de afirmar que en un proyecto curricular de Historia que empiece desde los 6 años de edad las competencias temporales básicas deben ser alcanzadas a los 14 años. A partir de esta edad, en lo que se refiere al Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria (14-16), los esfuerzos del profesorado parece que deberían dirigirse a consolidar los niveles desarrollados hasta aquí y a insistir en el concepto de duración y en la simultaneidad de tiempos (acontecimiento-conyuntura-estructura) en relación íntima con lo causal.

9. Secundaria obligatoria. Primer ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Construcción de líneas de tiempo paralelas para indicar simultaneidades

En el supuesto de que se dominen las representaciones gráficas del tiempo de sucesión con frisos a escala, resulta de interés acostumbrar a los alumnos y alumnas a confeccionar frisos cronológicos simultáneos, especialmente dentro de una misma formación social, atendiendo a la clasificación diversa de los hechos que la componen. La secuencia de acciones podría ser la de la figura 105.

Fig. 102

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**A: Categorías temporales y de tiempo histórico.**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 1) Respecto de categorías temporales	– Identificar que cambio y progreso no son sinónimos en la acción histórica. – Comparar ritmos de continuidad y cambio en dos o más variables históricas: comparación de la evolución de la tecnología agrícola con la evolución de la tecnología militar, etc.	– Exponer que los ritmos de la Historia no son proporcionales ni en todas las facetas ni en todas las sociedades, es decir, que hay aspectos que evolucionan más rápidamente (política) y otros que lo hacen más lentamente (mentalidades). – Comparar el desarrollo tecnológico, institucional e ideológico de culturas o civilizaciones que conviven en un mismo momento temporal (simultaneidad). – Precisar distintos tipos de duraciones que pueden tener los fenómenos históricos. – Coordinar correctamente en un proceso de continuidad-cambio estructural diversos fenómenos coyunturales y factuales.

263

Fig. 103

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**B: Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico.**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 2) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico.	– Elaborar cuadros que relacionen distintos aspectos de un mismo período o de diversos períodos (economía, política, arte, urbanismo, etc.). – Secuenciar correctamente distintos subperíodos históricos referentes a historia política, historia de la técnica, historia del arte, etc.	– Elaborar cuadros o líneas de tiempo simultáneas que se refieran a diversas civilizaciones o países. – Aplicar correctamente de manera automática los distintos subperíodos de la historia nacional.

Fig. 104

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico
B: Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico.

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respetto de la representación iconico-gráfica del tiempo y del tiempo histórico.	– Interpretar cuadros de fechas que indiquen relaciones temporales.	– Confeccionar líneas de tiempo paralelas entre diversas culturas y/o civilizaciones. – Elaborar representaciones gráficas del tiempo que registren distintos aspectos de la Historia (guerras, política, construcciones, vestidos, arte, aspectos sociales...).

Fig. 105

Ciclo 12-14 Técnica: Construcción de líneas de tiempo paralelas para indicar simultaneidades	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación de criterios para clasificar los hechos de un período a partir de las fuentes ofrecidas (a partir de textos de fuentes primarias o secundarias). 2. Clasificación de los hechos de acuerdo con los criterios preestablecidos. 3. Establecimiento de una línea vertical a escala en la parte izquierda de una hoja con representación de los años del período que se vaya a representar. 4. Establecimiento de las columnas verticales pertinentes de acuerdo con los criterios de clasificación. 5. Escritura en la casilla pertinente que se corresponda con la fecha escrita en la primera línea vertical. 6. Comentario, en su caso, de las interrelaciones entre algunos de los hechos establecidos o identificación de elementos de tiempo largo, medio y corto y de la argumentación de la identificación.	1. ¿Qué criterios uso para clasificar los hechos a partir de una o diversas fuentes? 2. ¿Cómo clasifico los hechos? ¿A qué fecha corresponden? 3. ¿Dónde sitúo la columna de tiempo? ¿En qué año empiezo? ¿En qué año la finalizo? ¿Qué proporción uso? 4. ¿Cómo establezco las columnas? ¿Que criterio coloco en su encabezamiento? 5. ¿En qué columna escribo los hechos seleccionados? ¿En qué fecha los hago corresponder? 6. ¿Qué hechos representados son estructuras de larga duración? ¿Por qué? ¿Cuáles son acontecimientos? ¿Cuáles son de ciclo medio? ¿Por qué?

El friso de simultaneidades resulta didácticamente óptimo como ejercicio de síntesis al final del trabajo de un tema determinado. Así, por ejemplo, si se ha estudiado como tema la evolución de la URSS desde la revolución rusa de 1917 hasta la muerte de Stalin, se puede pedir al alumnado, a título de síntesis, que elaboren una representación simultánea de lo fundamental de lo tratado a lo largo de las jornadas en las que se ha trabajado el tema. En una experimentación realizada al respecto durante el curso 1993-94, una buena parte de los alumnos —una vez se había practicado la técnica en diversas ocasiones— seleccionaron tres criterios de clasificación de la simultaneidad: los líderes, los hechos políticos y, en una misma columna, los hechos sociales y económicos.

La mayoría del alumnado situó la primera fecha en 1890 y la última en 1953. La última era razonable, puesto que se trata de la fecha de la muerte de Stalin, pero no así, de entrada, la primera. De todas maneras, resultaba coherente puesto que antes se había estudiado la segunda fase de la revolución industrial cuyos efectos masivos se situaron cronológicamente en las fuentes a partir de la última década del siglo XIX. Los hechos seleccionados fueron los siguientes (que representamos en columnas seguidas no a escala sin especificar los años):

Líderes	Hechos políticos	Hechos socioeconómicos	265
Nicolas II	Escisión del Partido	Primera industrialización	
Lenin	Obrero socialdemócrata	(En Rusia)	
Kerenski	Bolcheviques/mencheviques	Mov. espartaquista	
Trotsky	Revolución (1905)	III Internacional	
Bukharin	Domingo rojo	Nueva Política	
Stalin	Creación de la Duma	Económica	
	Constitución 1906	Planes quinquenales	
	Primera Guerra Mundial	Colectivizaciones	
	Revolución 1917	Segunda industrialización	
	Guerra civil		
	Comunismo de guerra		
	Creación de la URSS		
	Nueva Constitución		
	Stalin sucede a Lenin		
	Stalinismo		
	Constitución 1936		
	Depuraciones		
	Segunda Guerra Mundial		
	Muerte de Stalin		

Bastantes alumnos y alumnas fueron capaces de interpretar la industrialización como un hecho de larga duración asociado, a pesar del retraso de dicho fenómeno en Rusia, a una estructura en expansión nacida en Europa desde del siglo XVIII; la Primera Guerra Mundial. En cambio, se identificó con un hecho de tiempo medio así como el estalinismo; casi todos identificaron sin error que el «domingo rojo» fue un acontecimiento, es decir, un hecho de tiempo corto. En cambio, fue de notar la ausencia del establecimiento de interrelaciones entre las simultaneidades así como algunos déficit importantes en el establecimiento de las causalidades o explicaciones históricas.

10. Secundaria obligatoria. Segundo ciclo (I): Posibles metas u objetivos de carácter procedimental

En principio, a lo largo del Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria, las competencias cronológicas, temporales y de representación del tiempo histórico deberían estar asumidas y la tarea del profesorado debería dirigirse fundamentalmente a consolidarlas. Por ello no se establece en este ciclo un nivel 10 de objetivos indicativos.

De todas maneras, la práctica nos indica que, por el momento, en la realidad de nuestras aulas el dominio de las competencias temporales resulta deficiente. Para afirmar el hecho de que en este ciclo se podrían haber alcanzado buena parte de las competencias temporales y de tiempo histórico, presuponemos la hipótesis de que se realizara una planificación constante y seguida de la disciplina de Historia desde los seis años hasta los dieciséis atendiendo en su proyecto curricular a las competencias que señalamos de manera recurrente. Sostenemos, pues, la hipótesis de que una correcta instrucción planificada en un centro con coherencia desde el Ciclo inicial hasta el final de la Secundaria obligatoria, permitiría alcanzar para una buena parte de alumnos y alumnas la construcción de las categorías temporales, de tiempo histórico y de su representación gráfica tal y como lo hemos ido desarrollando hasta aquí. Probablemente, durante bastante tiempo resultará aconsejable empezar el Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria atendiendo a los objetivos indicativos que hemos señalado en el nivel 4.

Así pues, además de todas las competencias señaladas hasta aquí, consideramos que durante el Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria el alumnado podría ser capaz de alcanzar los resultados de aprendizaje con énfasis procedimental representados en las figuras 106 y 107.

En lo que se refiere a la representación gráfica del tiempo histórico, creemos que, en principio, ya no existen otros resultados que los compilados hasta el momento. En este ciclo se deberían practicar los diversos registros gráficos de manera constante y simultánea, tanto al principio de los temas para situar los subperíodos clave como al final de ellos, a modo de síntesis.

Fig. 106

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**A: Categorías temporales y de tiempo histórico.**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de categorías temporales.	– Ordenar repertorios extensos y diversos de iconografía y objetos históricos en una sucesión correcta. – Identificar elementos de continuidad profunda en la vida cotidiana (lengua, costumbres, derechos, aspectos morales, cosmovisiones...).	– Aplicar en frisos cronológicos de sucesión y simultaneidad la relatividad de las diferentes etapas históricas construidas por los historiadores y las diversas civilizaciones. – Distinguir en frisos de simultaneidad la coincidencia en el tiempo de sociedades con desarrollos distintos (cazadoras-recolectoras con formaciones agrarias, industriales y posindustriales). – Identificar ritmos temporales distintos de duraciones diversas pero simultáneas en el tiempo en la incidencia de un conjunto de hechos históricos.

267

Fig. 107

Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico**B: Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo histórico.**

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 8</i>	<i>Objetivos: Nivel 9</i>
Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico. 3) Respecto de la cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico.	– Fechar con precisión identificando con exactitud una amplia gama de objetos, artefactos, conceptos y hechos históricos relacionados con los diferentes periodos y subperiodos establecidos en el transcurso de las clases.	

11. Secundaria obligatoria. Segundo ciclo (II): Ejemplificación de una técnica. Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo

La identificación de cambios dentro de un ritmo temporal puede ser una de las técnicas de trabajo de comparación histórica para detectar los cambios y la idea de proceso en relación a aspectos de la actualidad. Una de las técnicas podría ser la de la figura 108.

Una serie de actividades de aprendizaje que construyeran esta técnica se podrían llevar a cabo en aquellos temas de indudable interés objetivo —por ejemplo, las ideologías y movimientos políticos y sindicales durante los siglos XIX y XX— y en los que frecuentemente resulta difícil organizar un familiarizador u organizador previo en el alumnado que suscite su interés. Experimentamos el aprendizaje de esta técnica durante el

Fig. 105

268

Ciclo 14-16	
Técnica: Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación del aspecto (o aspectos) que haya que comparar.	1. ¿Qué queremos comparar?
2. Formulación de las preguntas clave sobre el presente.	2. ¿Qué preguntas debemos proponer o formularnos para obtener y organizar información del presente sobre el aspecto o aspectos que queremos comparar? ¿A quién dirigir, en su caso, las preguntas?
3. Organización y síntesis de las respuestas obtenidas.	3. ¿Qué respuestas obtenemos a partir de las preguntas clave? ¿Cómo las organizamos?
4. Búsqueda o lectura guiada de las fuentes ofrecidas por el profesorado.	4. ¿Qué dicen las fuentes de tiempos próximos sobre los aspectos indagados?
5. Establecimiento de los cambios producidos.	5. ¿Cuál ha sido el cambio producido? ¿Qué lo puede explicar?
6. Prospectiva, en su caso, del futuro del fenómeno indagado.	6. ¿Qué nos indica hoy que esto va a proseguir igual o que pueda cambiar a través de lo que dicen los medios de comunicación?

curso 1993/94 concretando los pasos con los siguientes materiales a propósito del contenido conceptual mencionado anteriormente:

Primer paso

1. Identificación del aspecto (o aspectos) que haya que comparar.

Las condiciones sociales de los trabajadores en la civilización industrial entre la actualidad y alrededor de un centenar y medio de años antes de ahora.

Segundo paso

Formulación de las preguntas clave sobre el presente

1. ¿De cuántas horas consta el horario laboral de nuestros padres?
2. ¿Cuántos días tienen de vacaciones anuales por convenio?
3. ¿Cuántos días de fiesta tienen a la semana?
4. ¿A partir de qué edad se puede trabajar legalmente en España y en los países de la Unión Europea?

5. Cuando una mujer está embarazada, ¿trabaja laboralmente poco antes y después de tener el hijo? ¿Deja de cobrar los días que no trabaja?

6. Si un trabajador se encuentra mal o tiene un accidente que le obliga a permanecer en casa durante un tiempo indeterminado, ¿deja de percibir su sueldo o parte de él? ¿Quién paga lo que no produce?

7. En caso de que una empresa quiebre y tenga que cerrar, ¿los trabajadores dejan automáticamente de cobrar el sueldo o una parte de él?

8. ¿Qué organizaciones velan para defender los derechos y el poder adquisitivo de los sueldos de los trabajadores?

9. Cuando los trabajadores consideran que los dirigentes de una empresa o de un sector de empresas no los escuchan o no responden de manera suficientemente positiva a sus demandas de mejoras sociales, laborales o económicas, ¿tienen algún medio legal para presionar a los dirigentes o propietarios de dichas empresas? ¿Cuál?

10. ¿Existen condiciones de seguridad, prevención e higiene en el trabajo y bajo qué condiciones no es legal trabajar si éstas fallan?

Muchas de estas cuestiones se pueden responder por parte de los mismos alumnos y alumnas de manera directa. Otras cuestiones se pueden resolver fácilmente a partir de las personas del entorno familiar.

Tercer paso

Organización y síntesis de las respuestas obtenidas

La organización de las respuestas se efectúa realizando una puesta en común, separando los casos particulares (padres que son profesionales o trabajadores autónomos, etc.) y conceptualizando el contenido de las preguntas: condiciones de horario/vacación, edad laboral, protección de

la mujer, seguridad social por enfermedad, seguro de paro, sistema de impuestos, existencia y acción de sindicatos de clase, derecho de huelga y condiciones laborales (higiene, prevención, etc.).

Se puede explotar la organización y síntesis de las respuestas para lanzar una pregunta preparatoria del paso siguiente: ¿Esto ha sido siempre así? ¿Desde cuándo? ¿Cómo se consiguió? Las hipótesis del alumnado se registran sin darles una respuesta contundente.

Cuarto paso

Búsqueda o lectura guiada de las fuentes ofrecidas por el profesorado

Fuente 1

270 *«Nuestros dueños nos obligan en esta estación del año a trabajar desde las cinco de la mañana hasta la puesta del sol. De las catorce horas laborales diarias, nos permiten una pequeña interrupción para desayunar y una hora para comer. Nos quedan, pues, trece horas de trabajo duro en un lugar cerrado por el que no circula el aire y en el que nunca vemos el sol a causa de la atmósfera espesa y llena de polvo y borra de algodón. Éste es el aire que respiramos constantemente y que destruye nuestra salud, nuestros apetitos y nuestra resistencia física. Frecuentemente, nos sentimos tan débiles que apenas podemos acabar nuestro trabajo de tanto tiempo como estamos obligados a trabajar durante las jornadas sofocantes del verano en una atmósfera impura y viciada de los talleres. El corto tiempo de reposo nocturno no basta para restaurar las energías [...]. Volvemos al trabajo por la mañana siguiente tan fatigados como cuando lo hemos abandonado el día anterior.*

»Además, hemos de trabajar aunque estemos fatigados y nos sintamos débiles porque, en caso contrario, nuestras familias se verían abocadas al hambre. No podemos ni estar enfermos porque si nos quedamos en casa se nos agotan en seguida los pocos ahorros de que disponemos y en pocos días nos encontramos en la pobreza más absoluta³¹.»

Pensilvania (Estados Unidos), 1830.

Fuente 2

– ¿Ha tenido accidentes a causa de los nuevos materiales?

– *Yo no. Bien, sí, alguna cosita sin importancia... personalmente nunca me ha pasado nada, pero vi el 6 de marzo que un hombre moría asfixiado por la máquina en Stockport; una vez aplastado, no aguantó más de cuatro o cinco horas. Le vi en el momento del accidente. Unos*

31 J. KUCZINSKI (1948): *Die Geschichte der Lage der Arbeiter in der Vereinigten Staten von Amerika*. Berlín. Verlag, p. 27.

instantes antes bromeaba conmigo, estaba en el lugar que ocupó yo ahora [...]. Tengo a mis órdenes un pobre enfermo que no encontraría trabajo en ningún otro sitio; un chico joven vino amablemente desde otra sala para ayudar a mi enfermo y accidentalmente quedó atrapado por la correa que lo mató. He conocido muchos accidentes de esta clase a lo largo de mi vida.

— ¿Podría citarnos algunos?

— Hubo uno en una fábrica de Lyton, en el condado de Derby; ocurrió otro en Staley Bridge. Y muchos otros que han sufrido heridas o que han perdido algún miembro de su cuerpo. Cerca de Stockport hay un montón de gente que sólo tiene un brazo; no pueden trabajar en ninguna fábrica y van arriba y abajo con vagabundos y otros elementos de la misma estofa. Una chica, la Mary Richards, fue mutilada cuando estaba en la fábrica Lowdham cerca de Nottingham; fue atrapada por una correa debajo de la hilera...»

Encuesta parlamentaria británica de 1833³².

Fuente 3

«En el distrito de Halifax (Inglaterra) las capas de carbón tienen dentro de la mina entre 35 y 76 centímetros. En consecuencia, los obreros adultos no pueden trabajar allí aunque se agachen y han de hacer el trabajo los niños echados en tierra con la cabeza apoyada en una plancha. Durante todo el día que permanecen en estas oscuras hendiduras están sin aire y encendidos por el calor, y están completamente desnudos.

271

No olvidaré nunca, comenta uno de los comisarios del informe, la impresión que experimenté al ver la primera de estas desgraciadas criaturas. Era un niño de unos ocho años que me miró al pasar con una expresión de idiotismo que me heló el corazón. Cuando quise acercarme se escondió, temblando, temiendo quizá que lo maltratásemos, y ni con promesas ni con amenazas pudimos conseguir que cambiara su actitud»³³.

Escrito en 1870.

Fuente 4

«En Reus, los niños trabajan 66 horas a la semana; entran en las fábricas a los seis años de edad y hasta los 14 años ganan de 6 a 12 reales por semana.

32 Citada en E. ROYSTON PIKE (1966): *Human documents of the industrial Revolution in Britain*. Londres. Allen and Unwin Ltd., p. 80.

33 F. GARRIDO (1973): *Historia de las clases trabajadoras*. Bilbao, Vol. III, p. 136.

»En Barcelona hay una mayor diversidad de salarios; ganan un poco más; trabajan 69 horas a la semana y entran también a trabajar a los seis años.

»En Igualada, la situación de los niños es tristísima; trabajan 13 horas diarias y empiezan también a los seis años³⁴.»

Comisión de Reformas Sociales, 1890.

Fuente 5

Habla Betty Harris, 37 años

»Me casé a los 23 años y fue después de casarme cuando bajé a la mina; no sé ni leer ni escribir. Trabajo para Andrew Knowles, de Little Brown (Lancashire, Inglaterra). Me dedico a tirar de las vagonetas de carbón. Trabajo desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde. Para comer me dan pan con mantequilla, pero nada para beber. Tengo dos niños, pero son aún demasiado jóvenes para trabajar. He tirado de las vagonetas también cuando estaba embarazada. Conozco una mujer que volvió a su casa al terminar el trabajo, se lavó, se metió en la cama, parió y volvió a trabajar antes de la semana siguiente.

272

»Para trabajar tengo una cinta que me envuelve la cintura y una cadena que me pasa entre las piernas y avanzo con las manos y los pies. El camino es muy inclinado y por lo tanto hemos de coger una cuerda para tirar hacia arriba. En el pozo donde trabajo hay seis mujeres y media docena de niños y niñas; es un trabajo muy duro para una mujer. En el lugar donde trabajo la fosa es muy húmeda y el agua nos llega hasta los muslos. Y la que cae del techo es terrible. Mis vestidos están húmedos o mojados durante casi toda la jornada.

»Estoy muy cansada cuando vuelvo a casa por la noche. A veces me adormezco antes de haberme lavado. No soy menos sufrida que antes, pero no tengo la misma resistencia para el trabajo. La correa y la cadena de las vagonetas son peores cuando esperas un niño. Mi marido me ha pegado más de una vez porque yo no estaba bien dispuesta para él³⁵.»

Informe parlamentario inglés, 1842.

Fuente 6

»Recuerdo haber visto un piso interior, en la calle de Carretes, cuyas ventanas daban a un patio, y en donde la limpieza brillaba por su ausencia; los pasillos y todas las habitaciones del segundo piso no tenían luz ni ventilación directa, que sólo la tenían las que se encontraban al lado del patio. La casa estaba compuesta de cinco habitaciones donde

34 J. GALOFRÉ (1990): *Documents de Catalunya*. Barcelona, Barcanova, p. 215.

35 E. KOYSTON PIKE: *Op. cit.*, p. 256.

vivían individuos de tres familias distintas: uno de los realquilados, que era un andaluz en paro, pasaba gran parte del día en la cama, mientras su hijo mayor trabajaba de zapatero en la misma habitación y su mujer cocinaba en un fogón portátil, también dentro de la misma habitación, el pescado en malas condiciones que sus hijos habían obtenido como limosna en el mercado. Las paredes de la habitación estaban enegrecidas y cubiertas de hollín³⁶.»

Informe de Pedro García Faria sobre la insalubridad de las casas de Barcelona, presentado en el Congreso Internacional de Ciencias Médicas celebrado en Barcelona en 1890.

A todas estas lecturas se aplican las preguntas pertinentes y las acciones previstas en el tratamiento de fuentes primarias, siempre con la idea de aplicar las conceptualizaciones de las acciones precedentes en el pasado. Se puede optar por dejar a los alumnos en grupos que realicen las preguntas pertinentes o se les puede guiar, especialmente en el aprendizaje de la técnica, con cuestiones generales o dedicadas a cada texto (por ejemplo, del tipo: ¿Qué ocurriría hoy en España si alguien empleara a un niño o niña de 6 años para trabajar? ¿Por qué trabajaban las mujeres en las minas arrastrando vagonetas si, según se afirma, los hombres tienen más fuerza? ¿Podrías describir las condiciones laborales y la situación de la mujer durante el siglo XIX? ¿Por qué trabajaban niños tan pequeños en las minas? ¿Qué les ocurría a los trabajadores que tenían accidentes laborales y no podían trabajar?).

273

Quinto paso

Establecimiento de los cambios producidos

Esta actividad se puede organizar a base de un cuadro de doble entrada como el de la figura 109.

Los resultados se pueden explotar en este punto a base de pedir hipótesis explicativas sobre los cambios producidos para motivar el estudio del proceso histórico que ha conducido a estos cambios (incremento de la productividad, organización de los trabajadores, lucha por los derechos sindicales, lucha por el derecho de huelga, aparición de nuevas ideologías como el liberalismo, el socialismo y el anarquismo, etc.). A partir de estas formulaciones se continúa con nuevas propuestas de información para proseguir el aprendizaje del contenido conceptual y factual de la unidad didáctica.

36 J. GALOFRÉ: *Op. cit.*, p. 213.

Fig. 109

<i>Concepto</i>	<i>Antes</i>	<i>Ahora</i>
Horario de trabajo semanal y anual		
Condiciones laborales		
Condición laboral de la mujer		
Seguridad social en caso de enfermedad		
Seguridad social en caso de despido		
Condición laboral de la infancia		

Sexto paso

Prospectiva, en su caso, del futuro del fenómeno indagado.

En los momentos de aplicar esta técnica –cuya finalidad última es que el alumnado la aprenda y sea capaz de aplicarla en otras circunstancias como sistema de construcción del tiempo histórico como proceso de cambios–, puede explotarse su actividad mediante la realización de algún trabajo de prospectiva de los cambios observados. Durante el curso 1993/94 estamos realizando en el aula una consideración general sobre la crisis del estado del bienestar a través de las informaciones y artículos aparecidos en la prensa (probable imposibilidad de pago de pensiones en un futuro próximo, posibles quiebras futuras del estado, reducciones de las prestaciones por paro, liberalización del mercado de trabajo, etc.) siempre a partir de realidades concretas que ayuden a reflexionar sobre la necesidad de estudiar la Historia para dar explicaciones de los hechos del pasado y pensar sobre el futuro sin simplismos contraproducentes ni conformismos esterilizantes.

12. Resumen

Durante este capítulo se han planteado en la introducción los conceptos y las dificultades de construir el tiempo histórico entre los alumnos y alumnas de Primaria y de Secundaria. A renglón seguido se ha elaborado un resumen del estado de la cuestión sobre la idea de tiempo histórico en la actualidad y sus relaciones con la didáctica de la Historia así como un análisis de los componentes de un enunciado que bien podría calificarse de macroestrategia. En este sentido, nos hemos visto obligados a distinguir, en el progreso de los posibles resultados de aprendizaje sobre los procedimientos en Historia referidos al tiempo histórico, tres dimensiones distintas: las categorías temporales (sucesión, simultaneidad, ritmo y duración), las habilidades cronológicas y el dominio para aplicar instrumentos y códigos para medir y organizar el tiempo, y las técnicas para su representación icónica o gráfica.

A continuación, de acuerdo con la metodología expositiva de este libro, hemos planteado un desglose de posibles técnicas referidas al procedimiento, y hemos desarrollado los objetivos graduados por ciclos entre los 6 y los 16 años, ejemplificando el sistema de acciones de una técnica en cada ciclo con aplicaciones didácticas concretas.

En el Ciclo inicial se ha ejemplificado la «clasificación y ordenación de distintas imágenes sencillas y claras referidas a distintas épocas históricas estableciendo continuidades y cambios»; en el Ciclo medio hemos desarrollado la técnica de la «Confección de un árbol genealógico de la familia indicando fechas de nacimientos y defunciones»; en el Ciclo superior hemos presentado «Confección de la línea del tiempo de algún personaje conocido de ámbito local o nacional, caracterizando la gráfica con aspectos biográficos e imágenes». En la Secundaria obligatoria, finalmente, se han ejemplificado las técnicas de «Construcción de líneas de tiempo paralelas para indicar simultaneidades» dentro del primer ciclo, y «Análisis de los cambios producidos, mediante la comparación de las características de la sociedad actual con las del pasado próximo.»

9. EXPLICACIONES Y EMPATIA EN HISTORIA

«¿Quiénes son los verdaderos agentes de la historia, los individuos o los grupos? ¿Pueden oponerse con éxito a las presiones de las estructuras sociales, políticas o culturales? ¿Son estas estructuras meras trabas de la libertad de acción o permiten a los agentes efectuar un mayor número de elecciones?»

P. Burke¹

«Tales ejercicios (de empatía) permiten llenar con datos concretos, con experiencias biográficas, en una palabra, con vida, unas nociones que son a todas luces moldes vacíos en la mente del alumno.»

J. Domínguez²

277

Introducción

El historiador y la historiadora, una vez recogidos los datos y los hechos a partir de las fuentes, y tras haberlos organizado en los estratos del tiempo histórico a partir de su teoría previa, deben proceder, entre otros aspectos, a explicarlos. Se suele reconocer con bastante unanimidad que uno de los cambios de la enseñanza no universitaria de la Historia en España a partir de la década de 1970 ha consistido en haber desplazado el acento del discurso histórico en el aula desde el registro narrativo o descriptivo de los hechos en un tiempo histórico de acontecimiento al énfasis explicativo situado en los tiempos largos. Se ha pasado, casi sin transición, de lo imaginable concreto a lo estructural abstracto y de los hechos narrados a lo explicativo sin apenas acontecimientos memorizados³. Permítansenos aquí unas palabras de digresión. Puede que memorizar las listas de reyes godos y sus efemérides —por poner un caso de narración de hechos político-militares— fuera un esfuerzo insufrible e inú-

1. P. BURKE: Formas de hacer historia. Madrid. Alianza Editorial. 1991. págs. 32.

2. J. DOMÍNGUEZ: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en *Infancia y aprendizaje*. núm. 34. 1986. pág. 13.

3. Véase el artículo de J. POZO y M. CARRETERO "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor. 1989. pág. 141.

til. Pero no caben demasiadas dudas de que los buenos relatos políticos y las jugosas anécdotas –incluso aquellas que no deslindaban demasiado claramente la realidad de la ficción– hicieron las delicias de algunos y algunas de nosotros durante la adolescencia y alumbraron un inicial gusto por el conocimiento histórico. Este conocimiento constituyó un organizador previo que, obviamente, con posterioridad, necesitó de una búsqueda de razones y de una explicación en estructuras⁴. Es posible que uno de los fracasos del gusto por la Historia en las edades infantiles y adolescentes consista en haber abandonado demasiado precipitadamente la didáctica del relato, aunque, por supuesto, no podamos renunciar, si hemos de ser fieles a la naturaleza de la disciplina, a proponer el aprendizaje de las explicaciones de los hechos, procesos y cambios históricos.

Retomemos, pues, el hilo del procedimiento histórico que aquí presentamos: es necesario dar explicaciones de la Historia y, a la vez, debemos facilitar la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo. Posiblemente esta dimensión del oficio de historiar sea el más capital, el más sugerente y el más formativo en las etapas de la enseñanza no universitaria. ¿Por qué ocurrieron los acontecimientos de una manera determinada en un momento dado? ¿Por qué no cambiaron determinadas estructuras durante tanto tiempo? ¿Por qué determinados personajes manifestaron unas actitudes que, a todas luces, hoy nos parecen ab-

4. Muchos recordamos con placer la traición que hizo sucumbir a Viriato, la batalla de las Termópilas de Epamionondas y sus espartanos, la táctica vencedora de los atenienses en la batalla naval de Salamina, el “delenda est Cartago”, la descripción del sitio de Numancia, la atroz sentencia de muerte de Leovigildo para con su hijo Hermenegildo, el corte de melenas de Wamba, la batalla de Covadonga, el descubrimiento del sepulcro del apóstol Santiago, la batalla de Catalañazor “donde Almanzor perdió el tambor”, Guzmán el Bueno, etc. Por otro lado, ya como profesores despreciadores militantes del relato narrativo, hemos tenido en el aula curiosas experiencias. Permítasenos contar una de carácter emblemático. Un día, en 3º de BUP, explicando el primer tercio del siglo XIX español, ante la percepción del aburrimiento de la clase se nos ocurrió contar con detalle y en la pizarra _venía a cuento como anécdota– las causas militares de la derrota de Dupont en Bailén ante el general Castaños. La clase entera recuperó la atención como por arte de magia. Como no podía ser menos, al acabar la narración de las anécdotas, les dije que esta historia de batallas no tenía importancia y que era episódica, que era la que nosotros habíamos tenido que sufrir, etc. El comentario respetuoso de una alumna de la primera fila nos dejó atónitos: “pues esta historia era mucho más interesante”.

Hemos reflexionado sobre este comentario muchas veces. Con el tiempo no hemos llegado a la conclusión de que esta historia sea más interesante. Lo que probablemente interesó a nuestros alumnos y alumnas en aquella ocasión fue la posibilidad de imaginar el hecho y la potencia seductora de los relatos, de la narración, como código de aprendizaje de lo histórico. Probablemente el estudio de las estructuras y de los grandes procesos de cambio debe venir después de la narración de hechos. O, en todo caso, la referencia a las personas concretas, sean éstas líderes o gentes sencillas con nombres y apellidos no deberían desaparecer de la enseñanza de la Historia por lo menos en la No Universitaria.

surdas? ¿Qué consecuencias tuvieron determinados actos? ¿Cuáles son los factores que explican determinados hechos? ¿Qué importancia tienen las decisiones de las personas en el poder, las psicologías colectivas, las mentalidades en las actitudes que inclinan o impiden determinados desarrollos históricos? ¿Hasta qué punto los explican?

Las explicaciones en Historia, en definitiva, constituyen probablemente lo más radicalmente sustantivo de su saber y lo que da sentido a su estudio. Sin embargo, por la especificidad de su campo, la Historia, al contrario de lo que sucede con otras ciencias, no puede observar directamente la realidad de los testimonios o fuentes en su totalidad. Tampoco puede experimentar y, por consiguiente, no le es posible ejercer un control de variables perceptibles para establecer causalidades relacionadas con consecuencias. Por esto, en las explicaciones en Historia cobran un especial relieve las teorías previas de los historiadores. Así pues, las interpretaciones que surgen del aprendizaje de lo histórico son, por necesidad, plurales. Los hechos que se estudian, una vez concretado el objeto de indagación, deben establecerse con rigor. Los hechos reconstruidos, aunque procedan de la imaginación de un historiador y no constituyan un reflejo exacto y objetivo de lo que sucedió, acontecieron realmente: no es posible, racionalmente hablando, dudar del estatuto ontológico de lo que sucedió, aunque no lleguemos a poder reconstruirlo todo con objetividad.

279

Por todo esto, creemos que, en la enseñanza de lo procedimental en Historia, es necesario ofrecerle al alumnado la posibilidad de dotarse del conocimiento y manera de aplicar el concepto de causa y de consecuencia de forma progresiva a lo largo de las etapas de sus estudios de Historia. Y además, a la idea y aplicación de causas y consecuencias, se deberían añadir algunas diversas interpretaciones de los hechos históricos, ya que, posiblemente, esta relatividad de la interpretación, además de ser consustancial a la disciplina, posea una alta virtualidad educativa para la formación de actitudes de tolerancia y respeto. No es necesario afirmar, como dicen algunos anglosajones, que la Historia sirve, entre otras cosas, para que el alumnado llegue a poseer «*dudas informadas y un escepticismo responsable*»⁵ a fin de justificar, si la instrucción es la adecuada, una de las finalidades educativas de nuestra disciplina: la insuficiencia permanente de las explicaciones de lo social en su totalidad y

5. HMSO: *History in the Primary and Secondary years*. Londres. Department of Education and Science. 1988. pág. 2. "Thus a study of the past can begin to encourage a *meseasure of informed doubt* ("We cannot be sure"), or *responsible scepticism* ("How do we know this to be true"), and an acceptance that statements about people depend on rational thought based on evidence. There is not reason why an awareness of evidence should not permeate the teaching of history for all pupils, however young"

la necesidad del diálogo y el debate para esclarecer progresivamente los hechos y su interpretación.

En la primera parte de este ensayo ya hemos afirmado que somos de la opinión, siguiendo a C. Coll, de que muchas de las veces la consideración de un contenido como conceptual o procedimental es un problema de énfasis. Algunos profesores y profesoras de Historia dudan, o incluso niegan, que la causalidad en Historia constituya un procedimiento y lo consideran un «concepto clave» de la disciplina⁶. Por nuestra parte, no nos sentimos aún lo suficiente preparados, ni creemos que éste sea el lugar y el momento de establecer este debate, para entrar a fondo en una discusión epistemológica y didáctica sobre esta cuestión. Consideramos que, efectivamente, la causalidad histórica constituye un factor general de la comprensión de la Historia y puede ser considerada un concepto-clave de la disciplina. También opinamos, sin embargo, que tiene una vertiente procedimental, aplicativa, es decir, que el alumnado puede llegar a aprender una serie de acciones ordenadas para, ante las fuentes y los conocimientos adquiridos, establecer una explicación en Historia y/o distinguir, ante fuentes secundarias, las posibles interpretaciones de un hecho y sus motivos. Aunque las explicaciones y causalidades en Historia no se agoten, evidentemente, en lo procedimental, diversas publicaciones anglosajonas, tanto teóricas como de materiales didácticos concretos derivados de sendos proyectos curriculares, avalan este aspecto procedimental —es decir, del uso y aplicación de los core-concepts— en el caso de la causalidad⁷.

Las explicaciones en Historia aluden directamente a su comprensión. Difícilmente se puede comprender la Historia si no se dota de sentido a los hechos y se explican dentro de un proceso de continuidades y cambios, de causas y consecuencias. Dentro de la comprensión de la Historia, en el marco de una explicación, cobra un singular relieve la

6. Así, por ejemplo, P. MAESTRO en "Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica", en *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. Graó. 1994. pág. 59. "En este sentido, nos parece acertada la orientación de la propuesta sobre el aprendizaje de la causalidad histórica hecha recientemente por F. Hernández, L. Ordeix y J. Santacana, en la que se considera, por supuesto, un reduccionismo el considerar la causalidad histórica como un simple procedimiento y se presenta más bien como un factor general (...) que ordena la secuenciación de procedimientos diversos a lo largo de varias etapas educativas".

7. Así, por ejemplo, en el plano teórico I. COLWILL y M. BURNS: *History. Planning and assessment*. Londres. Hodder&Stoughton. 1989. pág. 18. y pág. 34 y 35. Entre los materiales didácticos: CH. CULPIN y D. LINSELL: *Past into present (I)*. Londres. Collins Educational. 1991. pág. 126. También en P. SHUTER y J. CHILD: *Skills in History* (3 vol.). Londres. Heinemann Educational. 1989. En el volumen 1, por ejemplo: págs. 24, 26, 36, 38, 64, 78, 92, 98, 104 y 120.

empatía. El historiador y la historiadora, para proceder a una explicación, deben saberse situar en la piel de los agentes históricos, no para identificarse con ellos ni para justificarlos, sino para comprender sus motivaciones y las razones, por lo tanto, de sus decisiones y actuaciones. La empatía ha registrado en la didáctica de la Historia en Inglaterra durante los últimos años un auge notable y se le atribuye un papel educativo importante. Resulta difícil también entenderlo como procedimiento y no considerarlo también un *core-concept* de la disciplina. A pesar de ello, creemos también que tiene una vertiente procedimental y que puede ser enseñada y aprendida como tal⁸.

Tal y como hemos indicado en la introducción, este capítulo no se guirá, por razones de espacio y de estado de la cuestión de la investigación didáctica (por lo menos en lo que nosotros hemos alcanzado a conocer), el esquema de los tres capítulos anteriores. Hablaremos, en primer lugar, de las explicaciones en Historia, y a continuación, del progreso del procedimiento a lo largo de la enseñanza no universitaria. Después nos referiremos a la empatía, a su progreso entre los 6 y los 16 años, a una técnica (a modo de ejemplo) y a algunos tipos de ejercicio o actividades de aprendizaje que puedan ayudar a construirla.

1. Las explicaciones en Historia

Las explicaciones en Historia dependen fundamentalmente de la teoría previa del historiador o historiadora. Por lo tanto, la opción teórica del profesorado en el desarrollo y construcción del procedimiento debe ser fundamental. En estos momentos nos da la impresión de que no existe un modelo causal compartido por la comunidad científica y, menos aún, una red de causas ordenadas que nos permita su aplicación a una situación histórica determinada.

Pongamos un ejemplo: ¿Las personas en el poder son decisivas o no para la explicación de los hechos? ¿La personalidad de Hitler, por ejemplo, fue decisiva o anecdótica en el momento de interpretar el nazismo y la Segunda Guerra Mundial? El historiador, además de buscar las explicaciones, ¿debe juzgar la Historia? Aquí, los historiadores e historiadoras distan mucho de ponerse de acuerdo. Así, para J. Chesneaux, la intervención de los individuos en la historia se caracteriza por ser efímera y discontinua y, por lo tanto, de carácter poco explicativo⁹. El historiador

281

8. En el ya citado libro de HMSO: *History in the Primary and Secondary years*. Londres. Department of Education and Science. 1988, pág. 10. se clasifica la empatía como un procedimiento propio de la Historia (skill of history) y se define como "the ability to make empathetic judgements, that is to enter into some informed appreciation of the predicament and points of view of other people in the past"

9. J. CHESNEAUX: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México. Siglo XXI, 1977. pág. 167.

catalán Pelai Pagès, por su parte, aunque reconoce un relativo valor explicativo dentro del acontecimiento corto, es, en este sentido, absolutamente taxativo: «*Jamás un individuo puede variar el curso de la historia*»¹⁰. Otros historiadores, como Gabriel Jackson, en cambio, sí creen en el papel explicativo e incluso decisivo de las personalidades en la Historia¹¹. Algunos historiadores —los partidarios de la psichistoria, como E. Erikson o D. Stannard o R. G. Waite— ponen otra vez el énfasis en el análisis psicológico de los personajes para explicar actuaciones que intervienen de manera decisiva para explicar los acontecimientos, mientras que otros prescinden completamente o dejan de lado como muy secundarias este tipo de explicaciones «intencionales» (es el caso de T. Mason). De cualquier manera, una consecuencia de esta diversidad debe ser tomada en cuenta: las causas de la explicación de los fenómenos históricos es múltiple y esta multiplicidad debe ser educada en los estudiantes no universitarios para intentar evitar la tendencia observable en los adultos no instruidos en Ciencias Sociales en percibir la explicación de lo social en una sola dirección causal.

Un último problema se le plantea al historiador en el momento de la explicación: ¿Debe juzgar el pasado? Aquí, las dudas aumentan como siempre que intervienen los juicios de valor. Resulta indiscutible que una dictadura como la de Stalin, actitudes como el racismo o la intolerancia que representó la Inquisición o la expulsión de los moriscos en los siglos modernos de Europa, algunas actuaciones castellanas o anglosajonas en América, etc., hoy nos parecen actitudes taxativamente condenables. ¿Es lícito, sin embargo, juzgar el pasado, incluso el más reciente, fuera de su contexto? ¿Es una de las tareas del historiador juzgar, absolver o condenar dentro de las explicaciones? No tenemos una respuesta formada de manera concluyente sobre esta cuestión. Aventuramos una hipótesis que recoge Thompson en su *Miseria de la Teoría*: «*más que juzgar debemos “votar” por aquellos valores que, vistos desde nuestra perspectiva de hoy, nos comprometen con la expansión de aquello que deseáramos en nuestro presente y futuro. No debemos “votar”, en cambio, por aquello que hoy nos parece antihumano y rechazable. Quizás*

10. P. PAGÈS: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona. Barcanova. 1983. pág. 26.

11. En una entrevista en el diario *Avui* de 2 de enero de 1994 el historiador británico afincado en Catalunya declara: «*Jo crec que el paper de les grans personalitats és més important en temps de crisi. En situacions de cruïlla, en les quals no se sap quin camí emprendran les coses, és quan una persona pot influir decisivament. Potser el cas dels reis Catòlics és un dels més clars. La reina Isabel amb les seves “hermandades”, les seves idees de disciplina, de jerarquia, el pes de la Inquisició, tot plegat com un sistema nou en el qual basar les lleialtats... va tenir una enorme importància. Si el seu germà, Enric IV, no hagués mort de forma tan prematura, les coses haurien anat d'una altra manera*» (pág. 37).

no deberíamos “condenar” a los personajes con demasiado rigor, en especial, a aquellos que fueron aupados por opiniones públicas, ya que de esta manera, sentenciando al líder, “absolvemos” a las sociedades»¹². En todo caso, y de esto hablaremos más adelante en el apartado dedicado a la empatía, con los juicios sobre el pasado se debe proceder con cautela porque se puede caer en anacronismos que impidan responder, en el fondo, a la pregunta del «¿cómo fue posible?» que aquello sucediera¹³.

Para hablar de causas y consecuencias en Historia, debemos situar, siquiera sea brevemente, la historiografía dominante del actual profesorado no universitario y su formación en contraste con la evolución que parece advertirse entre la historiografía europea de los últimos años¹⁴. A nuestro parecer, el actual profesorado no universitario (1994), formado fundamentalmente durante los 60 y los 70, hemos sido herederos de una idea de causalidad histórica relativamente más o menos determinista o, quizás mejor dicho, determinadora. Aquellos que nos educamos univer-

12. ¿Qué se dirá o cómo se juzgará históricamente, nos preguntamos, a nuestras sociedades occidentales ante su pasividad escandalosa delante del problema de Bosnia? (Abril de 1994) ¿Juzgando sólo las actitudes remisas de los jefes de Estado o de la OTAN o de Rusia? ¿No se dispondrá de numerosas fuentes según las cuales las sociedades occidentales mientras se martirizaba Sarajevo o Goradze estaban más preocupadas por los resultados del fútbol que de una masacre evidente de los derechos humanos a unos pocos kilómetros de sus sillones? ¿Dónde estaban las “manifestaciones monstruo” que tan frecuentemente partidos, sindicatos y otros colectivos mobilizaban ante otras masacres, en especial, si sus protagonistas eran los norteamericanos? ¿Es que no había, cuando convenía, una sociedad civil que podía influir, y mucho, en las decisiones del poder como se había visto en Francia, por ejemplo, ante determinadas leyes del gobierno Balladur? Sólo son preguntas.

13. Este es el debate que se ha suscitado en la Gran Bretaña en el último trimestre de 1994 a propósito de una nueva biografía de W. Churchill debida a la pluma de Andrew Roberts (“Eminent churchillians”) en la que se presenta el estadista británico como un racista que despreciaba negros e hindúes. ¿Es válido juzgar los valores de Churchill desde nuestro contexto? ¿Hasta qué punto sus valores, marcados por la experiencia de guerras coloniales juzgadas como correctas en su tiempo no impregnaron su cosmovisión así como la de la misma sociedad a la que pertenecía? Por otra parte, W. Churchill fue claramente prisionista y un defensor acérrimo de los judíos, pueblo ante el cual se dirimía la cuestión racista en la década de los 30 sobretodo frente a las teorías nazis. En aquellos momentos en la opinión pública británica la cuestión racista no se centraba conscientemente en torno a negros ni a hindúes. También es cierto que Churchill ensalzaba en sus discursos “la raza británica”. ¿Puede ser explicado esto en un momento de guerra mundial cuando era más necesario que nunca mantener un alto grado de orgullo y autoestima para soportar las agresiones bélicas de Hitler y no sólo por motivos de creencias en razas? También es cierto, sin embargo, que se negó a conceder autonomía a la India y que impidió la inmigración a Inglaterra de personas procedentes de la Commonwealth. Sea como fuere el debate está servido y la relatividad de las explicaciones en Historia también.

14. Véase P.BURKE: *op. cit.* pág. 32. Sobre el pensamiento del profesorado no universitario es de indudable interés: C. GUIMERA: *El pensamiento del profesor de Historia: una comparación entre expertos y novatos*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Historia. Universidad de Lleida

sitariamente dentro de unos parámetros marxistas atribuimos, aún hoy, a una dimensión de lo humano colectivo la base fundamental de nuestras explicaciones en Historia, en concreto a los factores económicos. De hecho, también en la Europa de las décadas de 1960 y 1970 la tendencia más o menos determinante se daba dentro de éste y de otros modelos. Así, por ejemplo, lo geográfico, para Braudel, tenía una importancia sustantiva o también lo demográfico dentro de los llamados modelos maltusianos del cambio social. Las aportaciones de la llamada Nueva Historia de los 70 y los 80 parece que van modificando esta visión más determinante articulada en unos macrofactores (geografía, economía, demografía...) y se van sustituyendo por modelos que ponen el acento en factores humanos. Así, por ejemplo, G. Levi¹⁵, propone como fundamento explicativo la libertad de elección de la gente normal, sus tácticas, su competencia en aprovechar inconsecuencias o incoherencias de los sistemas sociopolíticos y en abrirse paso por los intersticios de las estructuras establecidas para poder sobrevivir. También se ha discutido si en las explicaciones en Historia hemos de responder a la pregunta «¿Por qué?», más propia de las ciencias naturales, o si quizá sería más apropiado preguntarse «¿Cómo fue posible que...?»¹⁶. En este segundo caso, la respuesta no es universal, es decir, no pretende que la explicación estuviera condicionada necesariamente ni que se constituya en algún tipo de ley¹⁷.

Sea como fuere, los enseñantes de Historia estamos ante problemas abiertos que se van planteando y modificando. Delante de esta pluralidad hemos de tomar una opción y debemos planificar, en función de ésta, nuestras fórmulas de aprendizaje de la Historia en las etapas no universitarias para formar en los alumnos y alumnas los mecanismos de comprensión de lo explicativo de nuestra disciplina. Sea dicho con todos los respetos a las diversas opciones en juego, nosotros nos inclinamos por tener presentes dos grandes tipos de explicación y relacionarlas si es posible o, cuando menos, sumarlas: las explicaciones causales y las intencionales¹⁸.

15. G. LEVY: "Sobre microhistoria" en P. BURKE: *op. cit.* pág. 119-144. Véase también de este último autor y de la misma obra el artículo conclusivo "Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración". (pág. 287 ss.).

16. Véase O. CRONBLIT: "Las concepciones de Hempel y von Wright de la explicación en Historia" en R. MATE (ed.): *Filosofía de la historia*. Madrid. Trotta. 1993. pág. 230.

17. Las leyes en Historia, a nuestro parecer, no existen puesto que resulta virtualmente imposible que se reproduzcan dos situaciones idénticas en el pasado. La Historia, en este sentido, sería siempre una ciencia de lo particular. Lo universal, el hilo profundo común, vendría constituido por lo humano, hoy por hoy inabarcable en su totalidad para ninguna ciencia.

18. Seguimos aquí, para empezar, el resumen de J. I. POZO y M. CARRETERO: "Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia" en *op. cit.* pág. 142.

En este sentido, seríamos partidarios de proponer aún, dentro de las primeras, los factores materiales y los relativos al medio físico (recursos que aporta o su situación geoeconómica o geopolítica) que relacionaríamos con el tiempo largo de las estructuras. Nos parece útil tener en cuenta que los factores materiales (demografía y formas de la economía, ya tradicionales en la enseñanza, junto a los aspectos tecnocientíficos, menos habituales) y geográficos condicionan los problemas a los que tanto los individuos como los grupos deben hacer frente o adaptarse. Añadiríamos al tiempo largo la organización de la sociedad y la estructura de lo institucional del poder en relación con lo económico. Pero no seríamos partidarios de entender esta materialidad de base socio-económico-institucional como determinante. Estas bases explicarían, a nuestro parecer, fundamentalmente, los límites, las actuaciones caracterizadas por el inmovilismo y la constancia, o, en un lado opuesto, las posibilidades que se ofrecieron, fueran o no aprovechadas por los grupos humanos.

Dentro de las causas más relacionadas con la coyuntura o tiempo medio introduciríamos, como elemento clave y autónomo de la explicación, lo que los historiadores llaman hoy imaginario (G. Duby), cultura (G. Sider) o mentalidades (M. Vovelle). No es que lo imaginario —término que preferimos— no se pueda dar también y se dé de hecho en la larga duración y que, por ende, sea muy resistente al cambio, pero nos parece más adecuado introducirlo como razón o razones de los tiempos medios, aquellos que de una manera particular son perceptibles en las imágenes artísticas, sean éstas literarias o plásticas o se hallen subyacentes en la edificación arquitectónica. En definitiva, para bastantes historiadores de los últimos tiempos lo que cuenta en el tiempo medio y corto, tanto en las crisis como en las conductas colectivas, no es tanto lo material cuanto la cultura, la mentalidad o lo imaginario.

Finalmente, tenderíamos a evaluar los motivos intencionales vinculados a los tiempos medios y, sobre todo, a los cortos. Se trataría de la psicología de los personajes, la toma de decisiones ante diversas alternativas, las intenciones de actuación y las relaciones entre estas intenciones con las ideas dominantes, las visiones del mundo y su grado de enlace con las realidades económicas o materiales. No creemos que se deban desdeñar las aportaciones de la psicología en todo lo que hace referencia a la proyección e introyección de los personajes públicos en los flujos históricos colectivos de base tanto en el tiempo corto como en el medio¹⁹. Los alumnos infantiles, púberes y adolescentes —casi tanto como noso-

19. Aunque se trate de una lectura antigua creemos que resulta sumamente seductora la obra de P. FLOTTES: *El inconsciente en la historia*. Madrid. Guadarrama. 1971. Especialmente págs. 33-47.

tros los adultos— tienen una experiencia permanente de lo personal como vehículo de lo político y social. En definitiva, vivimos cotidianamente el fenómeno del liderazgo. En las democracias, la introyección de los políticos en los flujos de la opinión y de las mentalidades de las masas de votantes se vive con especial intensidad durante las periódicas campañas electorales. Este tiempo corto de lo político conectado con el tiempo medio del liderazgo en el caso de determinados políticos o sindicalistas (que empieza a periodizar tiempos medios con nombres como «franquismo», «la etapa pujolista en Catalunya», «el felipismo», «el tatcherismo», etc.) constituye sin duda un organizador previo de mucho interés didáctico, para establecer ya sea puentes cognitivos con nueva información o analogías con los de mayor edad. No creemos que deban menospreciarse como una de las causas intencionales en la enseñanza no universitaria de la Historia las decisiones de los personajes, ya que éstos, de alguna manera, «encarnan» mentalidades y conducen o se instalan sobre dimensiones de realidades económicas y materiales a largo plazo. El fenómeno del liderazgo, de la imagen conductora o concretadora de proyecciones colectivas, nos da la impresión de que resulta demasiado evidente como para no tenerlo en cuenta en las explicaciones de la Historia²⁰.

286

Damos por obvio que la combinación de estas causas y el establecimiento de las consecuencias que tienen en los diversos tiempos históricos se deben enseñar y aprender de manera paulatina y su presencia debería estar, a nuestro juicio, presente a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y en cada curso concreto conjuntamente con la pluralidad de interpretaciones, en particular, ante el tratamiento de fuentes secundarias. Finalmente, cabe decir, que se deberá tener en cuenta que no es lo mismo hablar de las explicaciones en ciclos históricos cerrados (el feudalismo, la monarquía absoluta, la historia de la Roma clásica...) que en los procesos aún abiertos, en especial aquellos que aún conectan con la llamada historia reciente.

20. Aunque no sea historiador, creemos válido reforzar esta idea de la “encarnación” de los líderes de carne y hueso en las ideas o actitudes colectivas a partir de las memorias de J. SEMPRUN-MAURA: *Federico Sánchez se despide de ustedes*. Barcelona. Tusquets. 1993. “La encarnación en política es una realidad —una necesidad— que no puede evitarse. Porque si son las ideas las que mandan en el mundo, incluso para llevarlo a la perdición, sólo ocurre a través de mediaciones, trujimanes y encarnaciones. Para que las ideas se conviertan en una fuerza material, fáustica, no hace falta sólo que iluminen los espíritus de las minorías activas, que invadan activa o sordamente, para movilizarlas o neutralizarlas, las más amplias masas, sino que también es preciso que se encarnen. No hay revolución histórica, que suele ser la mayor parte de las veces una cristalización de evoluciones a largo plazo, que no tenga figuras emblemáticas carnales. El verbo se hace carne también en política” (pág. 197).

2. Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias: algunas metas u objetivos de carácter procedimental en la etapa de enseñanza obligatoria

A nuestro juicio, y como guía para el profesorado, podrían establecerse las siguientes secuencias de posibles objetivos relacionados con la identificación de causalidades y efectos en la Historia así como con la identificación de distintas interpretaciones de los hechos del pasado. Los comentamos brevemente por ciclos²¹. Así por ejemplo, en el Ciclo inicial se podrían adquirir algunos de los resultados de aprendizaje representados en la figura 110.

Fig. 110

Ciclo Inicial: 6-8 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.	– Dar razones de sus propias acciones. – Establecer oralmente relaciones de causa-efecto en situaciones o hechos de la vida cotidiana relacionadas con personas o cosas. – Prever situaciones de futuro inmediato en acciones o situaciones de la vida cotidiana. – Reaccionar ante una narración oral sobre hechos del pasado escuchando con atención y realizando algunos comentarios.	– Sugerir razones por las cuales la gente en el pasado actuó de una determinada manera. – Explicar oralmente, haciendo referencia a narraciones situadas en el pasado, que las acciones de las personas tienen consecuencias. – Establecer algunas relaciones lógicas sencillas de causa-efecto a partir de situaciones concretas de su entorno social.
(Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia.)	 – Identificar la diferencia entre ficción y realidad respecto a narraciones sobre el pasado.	 – Explicar oralmente que las diferentes narraciones sobre el pasado pueden dar diversas versiones de lo que ocurrió realmente.

21. Aunque ya lo hemos citado al principio de esta obra recordamos que, a pesar de algunas reelaboraciones y adecuaciones, somos deudores en estas secuencias didácticas tanto del *National Curriculum* de Inglaterra y Gales (1991) como del estudio previo del *History Working Group* publicado en 1990.

En este ciclo, la narración de hechos en el pasado, sean inmediatos o lejanos en el tiempo, no parecen sugerir identificaciones de causalidad que tengan necesariamente que establecerse por pasos o series de acciones. Bastará que los niños y niñas de estas edades sepan distinguir fundamentalmente «qué pasó» de «por qué» pasó y sean capaces de enumerar alguna explicación del «porqué», sea ésta causal o intencional, a partir de narraciones verídicas situadas en el pasado.

En principio se puede partir de situaciones cotidianas, como por ejemplo, pedirles las razones por las que toman parte en una actividad y no en otra. De ahí, progresivamente, se puede efectuar la transición hacia narraciones sencillas sobre el pasado, a poder ser, evocadas con imágenes y nombres concretos. Las causas intencionales son las primeras que parece que se identifican.

Así, por ejemplo, si se les cuenta, en el marco de la programación pertinente, alguna historia sobre Viriato, sobre Numancia o sobre Indíbil y Mandonio, o sobre Marco Polo o Vasco de Gama, se tendrá un especial interés en formular las preguntas «qué» y «por qué» de manera que progresivamente vayan distinguiendo la narración de hechos de sus explicaciones.

En una tercera secuencia didáctica se puede empezar a plantear el tema de las consecuencias. A través de la narración de escenas de La Odisea —por ejemplo, la del caballo de Troya— se puede empezar a distinguir el «porqué» del «qué consecuencias tuvo», de manera que se vaya adquiriendo la conciencia de que las decisiones de las personas acarrear consecuencias que pueden ser colectivas.

Podría ser de interés primordial conseguir del alumnado de estas edades algún tipo de relación con las narraciones sobre el pasado mientras éstas se producen o repiten. La implicación de niños y niñas podría versar sobre las diferencias y similitudes entre el ahora y la vida en un castillo medieval, o entre un día de la vida de un niño egipcio y otro romano o sobre el trabajo de los padres durante el paleolítico, todo ello acompañado de imágenes y de descripciones que eviten el anacronismo (o lo que podríamos llamar «síndrome de Pedro Picapiedra»).

También durante este ciclo se puede empezar a preparar la habilidad de distinguir las diversas interpretaciones de la Historia. Así, por ejemplo, en un primer nivel se puede pedir la distinción y sus razones entre un cuento de hadas con elementos fantásticos y una narración sobre un hecho histórico. En un segundo nivel de crecimiento, incluso pueden dar cuenta de las diferencias entre las narraciones sobre un mismo hecho del pasado por parte de adultos distintos.

En el Ciclo medio de la etapa de Primaria se podrían obtener algunos de los resultados de aprendizaje representados en la figura 111.

Fig. 111

Ciclo Inicial: 8-10 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel I</i>
Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.	– Enunciar las razones de un acontecimiento o desarrollo histórico de entre un listado posible de causas del acontecimiento o desarrollo descrito. – Sugerir respuestas oralmente, de manera que demuestren que son conscientes de las motivaciones humanas, respecto a preguntas sobre por qué las personas actuaron de una determinada manera y por qué las cosas sucedieron a continuación de una forma concreta en referencia a acontecimientos del pasado. – Establecer relaciones de causa-efecto históricas a partir de algún descubrimiento, invento, cambio tecnológico o evolución de un determinado artefacto. – Manifestar oralmente alguna intuición sobre la forma como los descubrimientos aparentemente sencillos (aspirina, máquina de vapor, vacunas, etc.) pueden afectar la vida cotidiana de muchas personas. – Anticipar posibles realidades de futuro a partir de la evolución de algún artefacto, costumbre, etc., del presente.
(Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia.)	 – Distinguir entre un hecho y un punto de vista respecto a narraciones o descripciones situadas en el pasado. – Comentar oralmente las características de las variaciones en las versiones de un acontecimiento histórico.

289

En este nivel, el alumnado, en lo que se refiere a la causalidad, puede empezar a seleccionar más de una causa de los acontecimientos. La serie de acciones del ciclo anterior («qué», «por qué», «qué consecuencias tuvo») se puede ir enriqueciendo en un número relativo de causas y en más de una consecuencia. Se puede, didácticamente hablando, partir de una narración —o de la descripción de un contexto histórico concreto— y enumerar diversos enunciados de los cuales no todos son causas o consecuencias. Los alumnos y alumnas deberían identificar, tras oír o leer la narración, cuáles de los enunciados se corresponden con los motivos de las preguntas concretas. En una segunda fase de trabajo se procedería a analizar las consecuencias con comentarios orales.

En lo que concierne a las interpretaciones en Historia, puede resultar

de interés didáctico construir en el alumnado la distinción, dentro de una narración histórica, de lo que se corresponde con, hechos por una parte, y con opiniones o puntos de vista por otra. A partir de aquí se pueden realizar ejercicios de narración de la misma realidad histórica —siempre concreta y «encarnada», a ser posible— desde dos puntos de vista distintos. La interpretación de un hecho religioso del pasado, por ejemplo, una narración de la personalidad de Lutero o de un papa del Renacimiento, diferirá notablemente según la religión de quien escriba (un católico o un protestante).

Finalmente, se suele señalar como posible, a partir de una correcta instrucción, que los alumnos y alumnas al final del Ciclo medio pueden demostrar que son conscientes de las motivaciones humanas refiriéndose a motivos del pasado y, ante una diversidad de relatos, pueden sugerir respuestas a preguntas causales que, posteriormente, pueden inducir a un primer ensayo de clasificación. Puede resultar de interés pedir las causas de los conflictos y que sean conscientes de que éstos pueden ser, entre otros, de tipo económico —para obtener más tierras o más dinero— o de tipo intencional —porque eran de la misma religión, o porque tenían el compromiso de proteger a otros, por solidaridad, etc.—.

En el Ciclo superior de la etapa de Primaria se podrán obtener algunos de los resultados de aprendizaje representados en la figura 112.

290

En el Ciclo superior, el alumnado puede proseguir la consolidación de la idea de explicación en Historia enriqueciendo la serie de acciones básicas que hemos propuesto en los ciclos anteriores a base de progresar en tres niveles clave. En un primer nivel se podría intentar que el alumnado fuera capaz de manifestar una conciencia clara de la diversidad causal y de la diversidad de los efectos ante un hecho histórico concreto. En una segunda fase, las causas y consecuencias deben empezar a ser organizadas en «más importantes» y «de menor importancia». En tercer lugar, al finalizar el «ciclo superior se puede empezar a establecer una relación sencilla entre causalidad y tiempo histórico, pero únicamente en un doble registro: causas previas e intencionales —por una parte— y causas lejanas y causas inmediatas —por otra parte—. Puede ser interesante empezar a plantear que el detonante inmediato, frecuentemente de carácter intencional, de una acción histórica, puede no tener excesiva importancia causal. Así pues, alumnos alumnas pueden empezar a distinguir, por ejemplo, distintos tipos de causa en hechos considerados claves tradicionalmente por la Historia: la caída del Imperio romano, la peste negra, el «descubrimiento» de América, la revolución industrial, la guerra civil, etc. Puede resultar de interés didáctico, si se estudian aspectos referentes a la historia inmediata, realizar pequeños trabajos de historia oral enfatizados sobre el análisis del aspecto causal de carácter lejano e inmediato o material e intencional.

Fig. 112

Ciclo Inicial: 10-12 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 4</i>	<i>Objetivos: Nivel 5</i>
Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.	– Identificar y manifestar oralmente o por escrito que los acontecimientos históricos habitualmente tienen más de una causa y de una consecuencia. – Enunciar que los acontecimientos históricos generalmente tienen más de una causa o de una consecuencia expresando de manera significativa que algunas causas y/o consecuencias son más importantes que otras.	– Identificar distintos tipos de causa y de consecuencia de un acontecimiento histórico. – Distinguir entre causas inmediatas, a corto plazo y a largo plazo. – Distinguir entre causas y motivos intencionales en los acontecimientos históricos. – Establecer las relaciones de causas y consecuencias a partir del estudio de pocas variables relacionadas con hechos históricos factuales o con hechos coyunturales o estructurales que sean relativamente sencillos y generales.
(Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia.)	 – Indicar cómo las deficiencias en los testimonios o fuentes pueden llevar a distintas interpretaciones del pasado. – Identificar de manera sencilla que las descripciones y valoraciones de los hechos del pasado pueden discrepar por razones válidas y que una visión no es necesariamente la correcta y la otra la incorrecta.	 – Indicar cómo las interpretaciones del pasado incluyendo las narraciones populares pueden diferir según quien sea que ha conocido lo que ha pasado. – Enunciar algunas razones por las que existen distintas interpretaciones de cuestiones históricas distinguiendo la opinión de la información e identificando en que consiste el punto de vista del opinante.

En lo que concierne a las interpretaciones en Historia, puede ser de interés consolidar en el Ciclo superior las diversas versiones sobre un mismo hecho histórico según las personas que la cuentan, precisando ya con rigor la distinción entre hecho y opinión sobre dichas narraciones. Un paso adelante, en relación con el procedimiento de tratamiento de fuentes, puede darse en este ciclo a base de observar que la falta de fuentes nos impide reconstruir completamente el pasado, que ello nos obliga a interpretarlo de una manera lógica aunque incompleta y que este factor es determinante para que existan distintas interpretaciones. Puede resultar relativamente sencillo realizar actividades en este sentido si, dentro del programa de estudios, se trabajan elementos, por ejemplo, sobre la Prehistoria.

En el Primer ciclo de la Secundaria obligatoria de la etapa de Primaria se podrían obtener algunos de los resultados de aprendizaje representados en la figura 113.

En el Primer ciclo de Secundaria, los análisis causales pueden empezar a enfrentarse progresivamente con una mayor complejidad. Las operaciones formales de que pueden ser capaces los alumnos al final de este ciclo así nos lo permiten aventurar. Por ejemplo, consolidadas las tipologías de causas y de consecuencias y aceptado que los hechos históricos nunca se deben explicar atendiendo a un solo motivo, la causalidad se debe relacionar íntimamente con el trabajo de las fuentes históricas. El primer objetivo puede consistir en este ciclo en consolidar los bloques de importancia causal para pasar posteriormente a unos primeros intentos de jerarquización de la importancia que vayan desembocando en naturalezas distintas (económico, demográfico, etc.). Así, ante diversas fuentes primarias y secundarias sobre aspectos concretos de la guerra civil española de 1936-39, por ejemplo, el alumnado podría ser capaz ya de discutir en grupo cuál es la importancia y la vinculación entre los aspectos políticos, económicos y religiosos que actuaron como causas en la guerra civil. Al final del ciclo, en lo que se refiere a las causas intencionales, podría resultar de interés empezar a analizar la coherencia entre las ideas que poseen determinadas personas o grupos y su relación con las acciones que realizan.

En lo que se refiere a la interpretación de las explicaciones al final de este ciclo, además de consolidar los posibles objetivos no alcanzados o sólo parcialmente alcanzados en los ciclos anteriores, también se sugiere la relación de la explicación histórica con las fuentes usadas. Si el tipo de fuentes usadas es de carácter sólo político, lógicamente la explicación causal será de tipo básicamente político. Se pueden escoger fácilmente textos cortos de manuales históricos de distintas épocas para realizar ejercicios encaminados a obtener esta finalidad.

Fig. 113

Secundaria Obligatoria 1r Ciclo: 12-14 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.	– Distinguir que las causas y las consecuencias pueden tener una importancia diversa. – Situar algunas causas y consecuencias en un orden lógico de importancia. – Identificar las diversas variables (manifestando conciencia de causalidad múltiple) que inciden como causas en un hecho histórico así como más de una consecuencia.	– Explicar que las causas y aspectos de los cambios pueden ser bastante complejos. – Narrar cómo las distintas causas de un acontecimiento histórico están conectadas entre sí. – Establecer relaciones entre las diversas ideas y actitudes de las personas con sus circunstancias. – Establecer cadenas sucesivas de relaciones de causa-efecto entre diferentes hechos o situaciones históricas sucesivas. – Distinguir entre causas inmediatas y lejanas así como efectos primarios y secundarios.
(Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia.)	 – Analizar como las interpretaciones históricas dependen de la selección de las fuentes – Reconocer que las personas influyen en las interpretaciones de un problema histórico de maneras distintas.	 – Describir las resistencias y debilidades de distintas interpretaciones de un desarrollo o acontecimiento histórico. – Demostrar la relación entre las descripciones históricas y las fuentes usados para compilarlas.

En el Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria de la etapa de Primaria se podrían obtener algunos de los resultados de aprendizaje representados en la figura 114.

En el último ciclo de la Secundaria obligatoria, los objetivos sobre el análisis de las explicaciones en Historia podrían centrarse –desde una perspectiva óptima y optimista– a nuestro entender, en seis puntos clave de progresiva consolidación:

Fig. 114

Secundaria Obligatoria 2º Ciclo: 14-16 años

Procedimiento	Objetivos: Nivel 8	Objetivos: Nivel 9	Objetivos: Nivel 10
Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.	– Explicar la importancia de la conexión de diversas causas. – Describir la diversidad de ideas y actitudes de las personas y sus circunstancias en una situación histórica compleja. – Distinguir la naturaleza de las causas (económicas, tecnológicas, geográficas, sociales, institucionales ideológicas y culturales sociales, políticas, tecnológicas).	– Explicar por qué las personas no necesariamente compartían las ideas y actitudes de los grupos y sociedades a las cuales pertenecían. – Establecer órdenes o jerarquías causales de hechos históricos estudiados (causas lejanas de tiempo largo, de tiempo medio, inmediatas de tiempo corto, de naturalezas distintas y de tipo intencional).	– Explicar de manera sencilla la complejidad de los problemas implicados en la descripción, análisis y explicación de situaciones históricas complejas. – Mostrar como los efectos pueden ser causas de otras situaciones históricas. – Explicar de manera escrita las conexiones entre causa, consecuencia y cambio.
(Identificación de diversas interpretaciones en las explicaciones en Historia.)	 – Mostrar cómo las actitudes y las circunstancias pueden influir en interpretaciones individuales de los acontecimientos o desarrollos históricos.	 – Explicar por qué diferentes grupos o sociedades interpretan y usan la historia de maneras distintas.	 – Enunciar los problemas implicados en el intento de hacer una historia lo más objetiva posible. – Relacionar las interpretaciones en función de los valores, circunstancias e ideologías del historiador o historiadora.

1. Aceptación consciente por parte del alumando de una causalidad múltiple de los acontecimientos históricos.
2. Distinción entre condiciones previas e intenciones.
3. Clasificación de las primeras a partir de su diferente naturaleza

(económicas, demográficas, geográficas, tecnológicas, sociales, ideológicas, políticas, militares...).

4. Opción razonable sobre la jerarquía de su importancia.
5. Relación clara de la causalidad con el tiempo histórico (tiempos largos, medios y cortos).
6. Un ensayo de relación entre las seis variables anteriores.

Somos conscientes de que no todos los alumnos y alumnas al final de la Secundaria obligatoria puedan alcanzar hoy todos estos objetivos y no quisiéramos que se nos calificara de iluminados y desconocedores de la realidad. Algunos profesores —nuestra misma experiencia nos lo indica— podrán opinar legítimamente que esta séxtuple habilidad intelectual para organizar las explicaciones causales en Historia no se consigue ni tan sólo en el COU o en la misma Universidad. Esto es hoy probablemente cierto. De todas maneras, opinamos que una correcta instrucción en la enseñanza de la Historia, recurrente y constante desde los 6 años, y de acuerdo con las metodologías didácticas significativas, podrían conseguir algunos de estos resultados en una buena parte de los alumnos y alumnas más interesados por la disciplina. No se trata, evidentemente, de realizar un ensayo ni de establecer complejas relaciones propias de estudiosos de la Historia. Se trata, más sencillamente, de efectuar distinciones y de tener una conciencia compleja de lo causal en las explicaciones en Historia que puede «tocar» este orden de seis niveles progresivos. Estos niveles, ahora, efectivamente, no se producen de manera mayoritaria. Pero queremos creer que en un futuro próximo y con las modificaciones pertinentes y la metodología adecuada, esto, poco a poco, pueda ser posible.

295

A modo de resumen, creemos que los pasos progresivos que hemos comentado hasta aquí sobre explicaciones en Historia podrían responder al esquema de la figura 115.

No se trata, evidentemente, de que el alumando aplique esta serie de acciones de manera completa en todos sus posibles ítems ni tampoco que se formule y conteste todas las preguntas que hemos redactado orientativamente para estimular la reflexión sobre cada acción. Puede incluso que deba plantearse cuestiones que no estén contempladas en el esquema —de acuerdo con la naturaleza del tema propuesto o de sus fuentes—. También es posible que el esquema básico —delimitación, condiciones previas, intenciones, valoración de importancia y en relación al tiempo, explicitación de consecuencias, valoración de las consecuencias e identificación de continuidades y cambios en el proceso antes, durante y después de lo analizado— se realice en relación solamente a dos o tres dimensiones básicas.

Fig. 115

Las explicaciones en historias: una serie de acciones ordenadas	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación y/o delimitación de los acontecimientos, coyunturas o estructuras que se quieren explicar.	1. ¿Qué pasó o pasaba, cuándo, cómo, dónde?
2. Explicación de:	2. ¿Cómo fue posible?
a. Las condiciones previas:	¿En qué condiciones se produjo?
. Geográfico/físicas.	¿Qué límites imponía el medio (climáticos, comunicaciones, materias primas, etc.)? ¿Qué condicionaba el número y distribución de las personas?
. Demográficas.	¿Qué razones económicas explicaban los hechos? ¿Qué posibilitaba, impedía o limitaba la tecnología?
. Económicas.	¿Cómo condicionaba la manera de ver las cosas, las creencias y las actitudes?
. Sociales.	a. ¿Cuál fue la intención de las personas o grupos que tuvieron capacidad de decisión o de influencia?
. Tecnológicas.	3. ¿Cuáles fueron las causas más importantes? ¿Por qué razones? ¿Cuáles fueron las causas lejanas, medias y inmediatas? ¿De qué naturaleza fueron?
. Mentalidades/Cultura.	4. ¿Qué consecuencias se operaron en virtud de los hechos, coyunturas o estructuras que comentamos?
. Otras.	¿Cambiaron fronteras, hubo repercusiones demográficas, perjuicios, ganancias o cambios económicos? ¿Se estimuló la búsqueda de nuevas formas técnicas al entrar en contacto grupos o civilizaciones distintas? ¿Cambiaron las mentalidades o actitudes ante la vida? ¿En qué?
b. Las intenciones de los personajes y su raíz en las condiciones previas.	5. ¿Cuáles fueron las consecuencias más importantes? ¿Las inmediatas? ¿Las más a largo plazo?
3. Valoración de las causas:	6. ¿Qué cambió? ¿Qué permaneció igual? ¿De lo que permaneció igual algo cambió de sentido?
. Según su importancia	
. Según el tiempo (inmediatas, medias, lejanas).	
4. Explicación de consecuencias:	
. Geográficas (o relativas al medio físico-político).	
. Demográficas.	
. Económicas.	
. Tecnológicas.	
. Mentalidades.	
. Otras.	
5. Valoración de las consecuencias:	
. Según su importancia.	
. Según el tiempo.	
6. Identificación de continuidades y cambios (y a poder ser de su ritmo)	

En lo que concierne a las interpretaciones en Historia, también, ante los problemas de las explicaciones, podríamos aventurar un modelo de sistema de acciones ordenadas (de ordinario ante fuentes secundarias) que, lógicamente, estarían relacionadas con las causalidades generales establecidas en la figura 116.

Así, por ejemplo, si se utiliza el contenido conceptual y factual de la guerra civil española en cuarto curso de Secundaria obligatoria, una de las tipologías de ejercicios que se podrían realizar para construir este procedimiento podría consistir en facilitar tres textos historiográficos diversos sobre los motivos de la contienda. A título puramente de ejemplo, podríamos proponer los siguientes:

Texto 1

«[...] Parece necesaria aquí la inclusión de algunas de las causas relativamente inmediatas del alzamiento armado que había de transformarse en terrible guerra. Y no está de más empezar por aquellas razones que han servido a posteriori para justificar los actos que provocaron la guerra. El argumento único, presentado de diversas formas, es que los militares se sublevaron para prevenir una inminente revolución comunista. [...]

»[...] Se utilizaron, con el mismo fin, algunas declaraciones propagandísticas de Largo Caballero [...] todo a base de recortes de prensa o de declaraciones gratuitas.

»La simple lectura de cargos da idea de la fragilidad y del carácter circunstancial de los mismos [...].

»Ahora bien, si se descartan estas explicaciones, ¿es que no hubo causas del alzamiento armado de julio de 1936? [...] Hubo causas del alzamiento; hubo razones aunque las "razones" de unos grupos oligárquicos. Cierto que temían la revolución, y tenían sus razones para temerla. Pero no se trataba de la revolución proletaria ni mucho menos de un golpe armado. Se trataba, ni más ni menos, de la revolución democrática reemprendida en 1931 [...]. ¿Cuáles iban a ser estos cambios? Una reforma agraria, impulsada de arriba abajo y de abajo arriba para liquidar el poder oligárquico en ese dominio; una mayor participación obrera en la vida económica del país a través de los sindicatos que debía frenar en seco los beneficios del gran capital y obligar a los gobiernos a que tomasen medidas contra el libre arbitrio de bancos y grandes empresas; una transformación del Ejército, de sus mandos, en sentido democrático; un desarrollo de la vida política y cultural de la gran masa popular para propulsar la evolución del país hacia formas democráticas en todos los sentidos. [...] Se trataba de un movimiento irreversible porque minaba las bases materiales, las estructuras arcaicas que durante más de un siglo habían impedido que España se incorporase al ritmo de la historia contemporánea.

Fig. 116

Las interpretaciones en historia: una serie de acciones ordenadas	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación y/o delimitación de los acontecimientos, coyunturas o estructuras que se interpretan en los textos. 2. Identificación de las explicaciones proporcionadas. a. Las condiciones previas: . Geográfico/físicas. . Sociales. . Demográficas. . Tecnológicas. . Económicas. . Mentalidades/ . Otras. . Cultura. b. Las intenciones de los personajes y su raíz en las condiciones previas. 3. Valoración de las causas: . Según su importancia. . Según el tiempo (inmediatas, medias, lejanas). 4. Explicación de consecuencias: . Geográficas (o relativas al medio físico-político). . Demográficas. . Tecnológicas. . Económicas. . Mentalidades. . Otras. 5. Valoración de las consecuencias. . Según su importancia. . Según el tiempo. 6. Identificación de similitudes y diferencias en la explicación de los hechos en las fuentes secundarias presentadas. 7. Valoración de la fiabilidad.	1. ¿A qué hecho(s), coyunturas o estructuras se refieren los autores o autoras? ¿Cuándo, cómo, dónde? 2. ¿Cómo fue posible según los autores o autoras? ¿Se refieren para interpretar los hechos a algún tipo de condiciones previas? ¿A cuáles? ¿Cuáles no mencionan o no tienen en cuenta? a. ¿Se refieren a algún tipo de explicación intencional? ¿Cuál? 3. ¿Cuáles son el tipo o naturaleza de causas que más valoran los autores? ¿Cuáles ignoran? ¿Cómo las relacionan con el tiempo inmediato, medio o largo? ¿Qué teoría sobre la explicación en la Historia se puede deducir de sus valoraciones explicativas? ¿Te parece que hay algún tipo de explicación que debería ser contrastada o mejor argumentada? 4. ¿Se refieren al algún tipo de consecuencias? ¿De qué naturaleza? 5. ¿Cuáles fueron las consecuencias que, en su caso, se mencionan como más importantes? ¿Las inmediatas? ¿Las más a largo plazo? 6. ¿En qué coinciden? ¿En qué se diferencian? ¿En qué se oponen? ¿En qué se complementan? 7. ¿Qué de lo reportado a través de las fuentes te parece más fiable??

»Para los aristócratas terratenientes, para numerosos mandos militares, para no pocos miembros del alto clero o grandes financieros, ese porvenir no era otro que el de la «anarquía» o el «comunismo» si usaban un término más de moda, pero que ya había sido utilizado trece años atrás por el general Primo de Rivera. Y entonces decidieron alzarse contra la “anarquía”».

Fuente: M. Tuñón de Lara²²

Texto 2

«A cualquier español que hubiese vivido los últimos meses de existencia de la República no podía extrañarle la posibilidad de un movimiento violento en contra del gobierno del Frente Popular. Ello quiere decir que las causas del estallido de la guerra fueron puramente internas. [...]

»La realidad es que había grupos políticos de derecha —y también de izquierda— dispuestos a acabar con las instituciones republicanas mediante un acto de violencia. Tradicionalistas, monárquicos y falangistas no hacían un secreto de sus deseos. [...]

»Lo verdaderamente peligroso para la República no fue, sin embargo, la conspiración de estos grupos. [...] Lo grave fue que tras la victoria del Frente Popular en las pasadas elecciones las condiciones de vida en España se habían hecho tan extremadamente difíciles que otros sectores estaban también dispuestos a colaborar con aquellos. Así se explica que, en definitiva, lo que estallara no fuera un pronunciamiento, sino una verdadera guerra civil. [...] ¿Cuáles eran esos otros sectores? Al frente de la sublevación encontraremos algunos militares bien republicanos [...]. Hay que referirse también a la CEDA, la gran organización de las derechas católicas cuya fuerza era muy superior a la de los grupos tradicionalmente conspiradores, pero que en el verano de 1936 había comenzado ya a descomponerse. [...] El carácter confuso de la conspiración contra la República se prueba no solamente por la real divergencia de los grupos que la apoyaban sino también por la relativa ausencia de dirección. [...]

»Lo que aclaró la situación e hizo irremediable, incluso adelantándolo, el estallido de la guerra civil, fue en definitiva el asesinato de Calvo Sotelo. Al conocer su muerte un número ya considerable de españoles de uno y otro lado pensaron que la situación había llegado a tales extremos que no cabía otra solución que la de las armas. Y estos españoles impusieron al resto la necesidad de optar entre dos Españas, las que separaban no ya las urnas, sino las trincheras.»

Fuente: J. Tusell²³

22. M. TUÑÓN DE LARA: *La España del siglo xx*. París. Librería española. 1973 págs. 422-427.

23. J. TUSELL: *El siglo xx*. Vol. VI de la Historia de España dirigida por José Luis Comellas. Barcelona. Carroggio. 1980. pág. 207-210.

Texto 3

«Con el advenimiento al Poder del Frente Popular se inició un período de completa anarquía, de atropellos y arbitrariedades sin cuento. Pues el nuevo Gobierno presidido por el señor Azaña no tardó en ser desbordado por las organizaciones subversivas, que cometieron toda clase de desmanes contra las personas y entidades opuestas a su ideario. España entera quedó sumida, así, en una ola de salvajismo; multiplicándose los asesinatos, agresiones, incendios de iglesias y centros políticos, atentados, huelgas y manifestaciones tumultuarias; incidentes todos ellos provocados o estimulados por la Internacional comunista, que intentaba aprovecharse de aquella situación caótica para facilitar el acceso al Poder de sus correligionarios españoles. [...]

»Ante esta patente confabulación de las autoridades republicanas con las organizaciones subversivas, el General Franco y otros jefes prestigiosos de nuestro Ejército decidieron preparar un alzamiento militar que evitara la inminente ruina y desmembración de nuestra Patria. [...]

»A partir de entonces (mediados de mayo del 1936), se intensificó el desorden en toda España. La vida ciudadana se hallaba paralizada por las huelgas. Se sucedían a diario los atentados políticos y sociales. La oficialidad del Ejército era vejada, insultada y con frecuencia agredida [...] Y finalmente, el alevoso asesinato en 13 de julio de don José Calvo Sotelo, jefe de la oposición monárquica, efectuado con la cooperación de agentes de la Autoridad al servicio de la República, precipitó la intervención ya ineludible de las Fuerzas Armadas contra los elementos que arrastraban al país por el sendero de la anarquía.

»Respondiendo, en efecto, al dolor e indignación que aquel acto de felonía suscitó en todo español honrado, nuestras tropas de África iniciaron en 17 de julio de 1936 nuestro Glorioso Alzamiento Nacional.»

Fuente: Síntesis histórica de la Guerra de Liberación²⁴

En función de lo que los alumnos y alumnas dedujeran de la aplicación de la serie de acciones propuestas, se podría inducir a la reflexión sobre las fuentes que necesitaríamos para verificar estas explicaciones. Los mismos textos que proponemos, en especial el de Tuñón de Lara y el del Servicio Histórico Militar de 1968, ofrecen en las páginas que hemos seleccionado mucha más argumentación sobre la explicación causal de la guerra civil española. Resultaría también de interés realizar un ejercicio de lógica inductiva para informarse de la posible ideología del historiador y de la relación que existe entre ésta y la interpretación de la

24. Estado Mayor Central del Ejército: *Síntesis histórica de la guerra de liberación (1936-1939)*. Madrid. Servicio Histórico Militar. 1968. págs. 29-31.

historia, desde el mismo título de la explicación (guerra civil, guerra de liberación, cruzada, etc.). Sea como fuere, creemos que resulta de interés que los alumnos se formen en la realidad incuestionable de los datos contrastados y en la diversidad de explicaciones. Al mismo tiempo, valdría también realizar algún tipo de esfuerzo para «criticar» en la medida que esté a su alcance la falsedad en los hechos en función de los intereses ideológicos, a nuestro parecer, una de las perversiones más graves del saber histórico²⁵.

3. Comprender la Historia en su contexto: la empatía

Quizás uno de los problemas didácticos más candentes de la Historia estribe en la escasa complejidad de comprensión de los conceptos históricos por parte del alumnado. Así, por ejemplo, todos constatamos con frecuencia en nuestra práctica docente que la atribución de significado a conceptos tales como esclavismo, señor feudal, hereje, absolutismo, afrancesado, antiguo régimen, etc., suele ser simplista, y tal como afirma Jesús Domínguez, estos mismos conceptos pueden resultar incluso enigmáticos para muchos alumnos²⁶. Algunas antologías del disparate sobre conceptos históricos corroboran en este sentido, ante todo, una falta de comprensión desde el contexto. Incluso conceptos más fáciles de comprensión, como por ejemplo el de esclavo, suelen adolecer de falta de ubicación en el tiempo histórico. ¿Cómo saber el grado suficiente de comprensión o de atribución de sentido a un concepto histórico? A nuestro juicio se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía sería, pues, la habilidad de «meterse dentro» de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. No se trata, por supuesto, de justificar dichas decisiones ni de identificarse con ellas o con los personajes, sino de imaginar su punto de vista. Para D. Shemilt, la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en

301

25. Así, por ejemplo, es de sobra contrastado y conocido el bombardeo de la histórica ciudad vasca de Gernika. Pues bien, en el libro ya citado del Servicio histórico militar del año 1968 –libro que se utilizaba para la formación de las milicias universitarias– se dice textualmente: “El 29 (de abril) fueron también ocupados por los vencedores los restos calcinados de la histórica villa de Guernica, incendiada por los rojos en su retirada...” (pág. 82). Como se puede observar ni una sola referencia a la realidad de los acontecimientos –inmortalizados por Picasso– y una falsedad alevosa respecto al ejército vencido. Las ausencias significativas y las falsedades en los hechos también deberían ser presentados como ejercicios de historia a partir del segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria.

26. J. DOMÍNGUEZ: *op. cit.* pág. 13.

concebir cómo esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo²⁷. En Historia, el inicio de la aplicación de la empatía se suele vincular con la idea del historiador británico R. G. Collingwood según el cual toda la historia es la historia del pensamiento²⁸. La introducción de la empatía en la construcción del conocimiento histórico es también deudora de las nuevas preocupaciones metodológicas derivadas de la contaminación positiva que nuestra disciplina ha sufrido por parte de la antropología cultural y, en concreto, de la metodología del llamado punto de vista *emic*²⁹.

Siguiendo a E. Serrano, uno de los profesores de Secundaria que con más ahínco y fe practica dramatizaciones en el aula para construir conocimientos históricos por la vía empática, podríamos definir empatía histórica como la capacidad o la disposición para comprender (que no compartir) las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo³⁰. La empatía histórica —uno de los ejercicios mentales e imaginativos absolutamente imprescindible hoy en el método de todo historiador que se precie— nos pone en contacto con la individualidad concreta del pasado, con los hombres y mujeres de carne y hueso. No se trata, evidentemente, de comprender acciones aisladas, anécdotas irrelevantes de carácter común, sino de entender los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época. Se trata de aprehender en las personas concretas las razones de sus actos de acuerdo con los valores, costumbres y cosmovisiones de su tiempo. Analizando así a los

27. D. SHEMILT: "Beauty and the Philosopher: empathy in History and Classroom" en A. K. DICKINSON, P. J. LEE and P. J. ROGERS: *Learning History*. Londres. Heinemann educational books. 1984. pág. 40.

28. "El conocimiento histórico es el conocimiento de lo que la mente ha hecho en el pasado y, al mismo tiempo, es volver a hacerlo, es la perpetuación de actos pasados en el presente. Por tanto, su objeto en tanto que la mente que la conoce la revive y al hacerlo se conoce. Para el historiador, las actividades cuya historia estudia no son espectáculos que se ofrecen a la mirada, sino experiencias que debe vivir a través de su propia mente; son objetivas y las conoce sólo porque son también subjetivas, o actividades propiamente suyas". R. G. COLLINGWOOD: *Idea de la historia*. México. Fondo de Cultura Económica. 1952. pág. 213.

29. "Al llevar a cabo la investigación en el modo "emic", los antropólogos tratan de adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo. Intentan averiguar, por ejemplo, qué regla subyace en el uso del mismo término parentesco para la madre y la hermana de la madre entre los bathonga; o cuando es apropiado humillar a los huéspedes entre los kwakiutl; o entre los quincañeros norteamericanos, cuando se puede quedar para salir con un chico o un chica." M. HARRIS: *Antropología cultural*. Madrid. Alianza. 1990. pág. 34. Véase también páginas 88 y 89 de la misma obra.

30. E. SERRANO: "La empatía histórica como instrumento de aprendizaje" en *Historia 16*, núm. 205. Mayo de 1993. págs. 120-121.

individuos se construye y consolida el aprendizaje de una dimensión colectiva vinculada directamente a lo imaginario de un período histórico en una geografía concreta.

¿Es posible que niños y niñas y adolescentes, adquieran algún tipo de desarrollo de la empatía histórica a través de la enseñanza de nuestra disciplina? A pesar de que algunos lo puedan juzgar utópico, las investigaciones (D. Shemilt, J. Domínguez...) y las prácticas didácticas que hemos podido conocer (E. Serrano) parecen indicar una respuesta positiva. De ser esto cierto, no hay duda de que la formación histórica, a través del desarrollo de la empatía, podría tener una alta virtualidad educativa y poseer un auténtico poder de utilidad social para la democracia.

Para educar en la empatía, naturalmente, es necesario de entrada que los profesores y profesoras que la vayan a enseñar la hayan ejercitado anteriormente y posean ya esta capacidad. Además, obviamente, se deben programar determinadas tipologías de actividades de aprendizaje a fin de conseguir la experiencia necesaria que construya el cambio mental en el alumnado. La empatía, por supuesto, sólo se puede conseguir tras la pertinente obtención de información de hechos y conceptos históricos, cronológicamente organizados y clasificados. Una vez, pues, dedicado un tiempo a la información a través de fuentes de todo tipo y de explicaciones orales, vendría llegado el momento de practicar actividades de aprendizaje de carácter empático. Estas actividades se suelen clasificar en dos grandes tipologías: las descriptivas y las explicativas.

303

Las descriptivas consisten en pedirle al alumnado que se proyecte personalmente en el pasado («Imagínate que eres un espía enviado entre los cristianos de Roma para averiguar aspectos de sus creencias. Escribe una carta al emperador explicándole por qué crees que los cristianos deben ser perseguidos»³¹); o bien que reconstruya imaginativamente una situación personal en el pasado («¿Cómo debía sentirse un indígena americano sometido al sistema de la Encomienda?»³²). La reconstrucción imaginativa puede realizarse también a propósito de un determinado paisaje histórico sin ningún tipo de penetración personalizada, aunque, a nuestro parecer, este tipo de ejercicios no es empático propiamente hablando («Describe un día de la vida de un monje en un monasterio medieval»). En general, estos ejercicios, por lo menos en una primera fase de trabajo didáctico, son demasiado exigentes tanto para el alumnado como para el profesorado. Las reconstrucciones de contexto

31. P. SHUTER y J. CHILD: *Skills in History*. Oxford. Heinemann Educational. 1989. pág. 34.

32. E. SERRANO: *L'Empatia històrica amb el suport de la dramatització històrica*. Trabajo inédito. pág. 77. A fin de que el discurso de este apartado no quede demasiado teórico procuraremos mencionar ejemplos realizados en la práctica.

necesitan forzosamente de un tempo didáctico más lento que el habitual en nuestras latitudes y, por otra parte, también implican necesariamente una programación menos enciclopédica en el ánimo del profesorado. De todas maneras, graduadas de manera consciente a lo largo de una etapa, pueden resultar eficaces aunque al principio los alumnos y alumnas den resultados vagos y un tanto simplistas y frustrantes.

Por el contrario, a juicio de D. Shemilt y de J. Domínguez³³, las actividades de aprendizaje de tipo explicativo resultan mucho más útiles para construir la comprensión empática del alumnado a través del estudio de la historia. Este tipo de actividades es de tal naturaleza que presupone forzosamente el abandono del punto de vista actual para desarrollar el del pasado. Dentro de este grupo de actividades son de destacar, en primer lugar, los juegos de simulación³⁴ («¿Cuál sería el mejor asentamiento para un grupo de repobladores de la segunda mitad del siglo XII tras la conquista de Tortosa y Lleida por Ramon Berenguer IV?») y los ejercicios de toma de decisión de uno o varios agentes históricos («Los habitantes de Northumbria admiraban a Lilla por su manera de morir—fue un siervo que se puso delante de su señor para recibir él mismo los impactos de los enemigos y así salvarle la vida—. Ponte en el lugar de un habitante de la época y escribe un epitafio para Lilla. En grupos de cuatro escoged el mejor epitafio—por ejemplo: “Murió por su país”—y decid por qué es el mejor. El ejemplo “murió por su país” no es apropiado. ¿Por qué?»³⁵). Ahora bien, según sus ejecutantes e investigadores, las mejores actividades de aprendizaje para construir la empatía son los ejercicios de contrariedad, los dilemas empáticos, los contrastes presente-pasado y las relaciones entre cultura y economía.³⁶

Para llevar acabo actividades de contrariedad se debe suponer la existencia de una fuente histórica—a poder ser primaria y de carácter escrito— en la que se relate un suceso particular y personalizado. Al llegar el momento de la reacción de las personas en el pasado se interrumpe la fuente y se pide a los alumnos y alumnas que, mediante la discusión, deduzcan cuál debió de ser la reacción de la persona o personas en cuestión. Una vez que los alumnos han concretado la reacción o decisión del personaje o de los personajes se les ofrece la continuación de la fuente.

33. J. DOMÍNGUEZ: *op. cit.* pág. 15.

34. Véase sobre los juegos de simulación las excelentes propuestas de F. -X. HERNÁNDEZ: “Aigua per a la ciutat”, “Capturar el carro de la moneda” y “Pagesos i cavallers” en AA.VV.: *17 jocs d'estratègia i simulació*. Barcelona. GUIX. 1992. págs. 11-23. En este libro hay otros juegos de simulación de interés de los que destacan los propuestos por Oriol Vergés, Araceli Vilarrassa, y Joan Pagès.

35. P. SHUTER y J. CHILD: *op. cit.* pág. 58.

36. D. SEHMILT: *op. cit.* págs. 72-78 y J. DOMÍNGUEZ: *op. cit.* pág. 15 y 16.

En general, la conducta del personaje prevista por los alumnos es bastante distinta a la acontecida realmente. Este hecho suele ser motivador si el profesorado lo sabe explotar con habilidad sin dar una respuesta cerrada del tipo «esto y sólo esto es correcto como explicación». Ha de saber articular didácticamente las cuestiones-clave ¿Cómo se puede explicar esta conducta? ¿Cómo es posible que haya sido tan distinta nuestra previsión sobre lo sucedido? D. Shemilt ejemplifica este tipo de ejercicios con el caso de John Stubbs. Este personaje inglés del siglo xvi había realizado diversos escritos contra la Iglesia Anglicana. Como castigo a su acción, la reina Isabel I ordenó que se le amputara la mano derecha. A continuación se les pregunta a los alumnos cuál sería, a su juicio, la reacción de John Stubbs inmediatamente después de cumplirse la sentencia. Una vez han discutido lo suficiente se les entrega la continuación de la fuente en la que se narra que John Stubbs, con el brazo aún sangrante, gritó «Dios salve a la Reina», algo muy diferente a lo que los alumnos habían supuesto³⁷. Otro ejemplo de este tipo de actividades podría consistir en plantear cuestiones sencillas a partir de fuentes secundarias. Así, por ejemplo, dentro de un programa dedicado al imperio romano, se les podría proponer a los alumnos la siguiente afirmación: «A los esclavos romanos se les permitía comprar su libertad y bastantes tenían dinero suficiente para ello. ¿Crees que la mayoría de los que podían hacerlo compraban su libertad? ¿Por qué?». Después de las pertinentes discusiones se les dice a los alumnos que, en contra de lo que podrían haber pensado, «la mayoría de los esclavos romanos que podían comprar su libertad no lo hacían. «¿Significa esto que eran tontos y que no querían ser libres? ¿Cómo se explica?»³⁸.

Los dilemas empáticos consisten en ofrecer, a través de fuentes primarias o secundarias, conductas personales del pasado cuyo proceder actualmente nos parecen absurdas. Activando adecuadamente los conocimientos sobre el contexto de estos hechos del pasado, la explicación debe aparecer y mostrar que las conductas no eran absurdas desde el punto de vista de la época. Un ejemplo de dilema empático nos lo propone también Shemilt³⁹. Una fuente primaria de carácter icónico muestra al rey inglés del siglo xiii Enrique el Confesor tocando en la mano a un enfermo de escrófula. El dilema se plantea sobre la base de pedir a los alumnos que expliquen el porqué, a pesar de no ser curados, los enfer-

37. El problema que tenemos en estos momentos para ejecutar este tipo de actividades estriba en la dificultad de encontrar fuentes adecuadas al contexto español. Una selección de fuentes de este tipo con sugerencias de uso didáctico para la construcción de la empatía resulta una necesidad urgente.

38. P. SHUTER i J. CHILD: *op. cit.* pág. 32.

39. D. SHELILT: *op. cit.* pág. 74 y J. DOMÍNGUEZ, *op. cit.* pág. 16.

mos de escrófula en la Edad Media seguían con frecuencia al rey para que les tocara una y otra vez. ¿Por qué se creía en este tipo de curas a pesar de que, evidentemente, no resultaban en absoluto efectivas?

Las actividades de contraste presente-pasado constituyen, de hecho, una variante de la tipología de la actividad anterior. Puede consistir en la siguiente actividad propuesta por P. Shuter y J. Child dentro del aprendizaje de la historia de Inglaterra medieval. «*Al desaparecer una vaca del pueblo, Eadric, un viejo ermitaño que vivía solo en el bosque, fue acusado de su robo. Oswald, uno de los siervos del señor de la zona, dijo haber visto a Eadric robando la vaca. Eadric sólo pudo aportar un testimonio al juicio y fue forzado a sufrir la prueba del fuego consistente en llevar una barra de hierro candente a lo largo de tres metros. Sorprendentemente, sus heridas parecían curadas al cabo de tres días (lo que era señal de inocencia). ¿Cómo explicarías esto hoy en día? ¿Cómo lo hubiera interpretado, en cambio, un sajón en aquellos momentos?*»⁴⁰.

306

Finalmente, las actividades de relación entre cultura y economía consisten en estimular en el alumnado el establecimiento de conexiones lógicas entre dimensiones claramente distintas de lo social para a partir de ahí procurar una reconstrucción de algunas facetas de las formas de vida del pasado. D. Shemilt opina que este tipo de actividades de aprendizaje son particularmente efectivas cuando se pide el establecimiento de relaciones entre algún aspecto de la cultura entendida como conjunto de ideas, creencias, valores y prácticas sociales con algunos aspectos ordinariamente clasificados dentro de lo económico (medios de producción y de distribución, bases materiales de la vida común, etc.). Según el autor británico de quien tomamos estas ideas⁴¹, este tipo de ejercicios debe presentarse al alumnado de una manera altamente estructurada. Nos proponemos, a título de ilustración de esta tipología de actividades, el ejemplo que resumimos a continuación.

«Es una tontería construirlas tan sólidas. Seguirán aquí cuando sus dueños hayan muerto.»

(Comentario de un Jefe Indio durante su primera visita a Londres mientras contemplaba las casas británicas.)

¿Cuáles de las siguientes características de la vida india explican mejor la actitud del jefe indio ante las casas británicas?

1. La creencia en Espíritus
2. Amor por la Naturaleza

40. P. SHUTER y J. CHILD: *op. cit.* pág. 62.

41. D. SEHMILT: *op. cit.* pág. 71.

3. Sistema de vida nómada 4. Sociedad guerrera

El comentario del jefe indio es didácticamente muy útil ya que no puede entenderse si uno no se sumerge en otro punto de vista, en otro sistema de valores. Al mismo tiempo, al proponer dos aspectos culturales y dos de tipo socioeconómico, se da pie a articular una indagación de explicación en Historia más compleja que las de carácter habitualmente unidimensional propias de los adolescentes.

A los dos grupos de actividades de aprendizaje que proporcionan un mayor conocimiento y explicación empático (a los que hemos llamado descriptivos y explicativos), E. Serrano propone un tercer grupo: las actividades de aprendizaje implicativas⁴². Serrano diferencia así la dramatización del resto de tipos de ejercicios descriptivos por su alta virtualidad educativa. Este profesor de Secundaria, en diversos institutos y en diversos tramos de edad (EGB, BUP), practica cada curso una o dos dramatizaciones de las que él mismo clasifica como de ciclo corto. No se trata, como él mismo afirma, de realizar un trabajo de actor o actriz, cosa que no se excluye como posible en una dramatización seria en escenarios rigurosos. Lo fundamental, no obstante, no es ni memorizar un papel ni aprender técnicas de representación teatral. Se trata simplemente de preparar la dicción de un guión (que unos memorizan y otros no, y en este último caso lo leen tranquilamente) sobre unos hechos concretos realizados por personajes singulares de la Historia. Estos guiones —siempre de su propia pluma— se relacionan, lógicamente, con el programa de curso y no precisan más de tres unidades lectivas de trabajo (en el primero de BUP una semana como mucho). Participan en el trabajo todos los alumnos del aula divididos en equipos. Previa y simultáneamente a la preparación por equipos y escenas, se proporcionan informaciones y explicaciones del período histórico que se representa. Una vez realizados los ensayos (básicamente estimulando el saber leer, vocalizar y hablar despacio) se realiza el «estreno», ordinariamente dentro del aula ante los propios compañeros. Libremente, cada equipo ha pensado en su disfraz, en sus sonidos de ambiente y en las posibilidades de decoración. Entre las diversas escenas, el profesor que dirige la sesión plantea preguntas típicamente empáticas («¿Crees que fue una postura fácil la del padre Bartolomé de las Casas al convertirse en el principal denunciante de los abusos españoles? ¿Tú hubieras hecho lo mismo? ¿Qué crees que sintió Moctezuma al ver a Hernán Cortés llegar con aquellos hombres revestidos de armaduras y armados con escopetas?», etc.⁴³).

307

42. E. SERRANO: *op. cit.* en *Historia y Vida*, pág. 121. También el mismo autor en "Empatía histórica i dramatització com a instruments d'aprenentatge" en *Guix*, núm. 194, diciembre de 1993, pág. 54.

¿Cuál es el resultado de estas experiencias en lo que concierne al aprendizaje en Historia? Para Enric Serrano la experiencia de aprendizaje es, globalmente, positiva. Los alumnos y alumnas que participan en las dramatizaciones suelen «comprender» mejor por la vía emocional y/o afectiva las reacciones de algunos personajes. La fijación afectiva del personaje interpretado o «visto y oído» en el aula, por su parte, proporciona también una consolidación de hechos y conceptos históricos y constituye una vía consistente para construir aprendizajes significativos, es decir, dotados de sentido. También es positiva la motivación que se genera en este tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje. A partir de su papel algunos alumnos y alumnas se interesan por su personaje, buscan en enciclopedias aspectos concretos que les sugieran ideas para su disfraz, y unos pocos llegan a leer incluso alguna biografía histórica. Otro resultado positivo de este tipo de actividades ha consistido en facilitar la integración de algunos alumnos con dificultades de relación social y también parece contribuir con frecuencia al progresivo dominio y superación de la timidez, lo cual no es un resultado de menor importancia. También es cierto, sin embargo, que la dramatización no es una panacea que resuelva todos los problemas didácticos de la enseñanza de la Historia. Hay alumnos que se quedan en la anécdota y no pasan de ella, otros que no superan el lance del aspecto lúdico y, finalmente, algunos alumnos y alumnas que no relacionan significativamente la dramatización con los conceptos históricos propuestos.

En lo que concierne a los resultados del trabajo con actividades de empatía al final de la secundaria obligatoria D. Shemilt distingue la posibilidad de objetivizar cinco niveles. En un primer nivel se situarían los alumnos que sistemáticamente consideran a los antepasados como seres menos desarrollados e inferiores a las personas actuales e incluso no parece que se les sugiera la necesidad de tener motivos para explicar sus acciones. La simple narración sucesiva de los hechos equivale a la explicación de los mismos. Por tanto, nos encontraríamos delante del grupo que se manifiesta incapaz de manifestar ningún tipo de comprensión del pasado. En el segundo nivel se ubican aquellos alumnos y alumnas que

43. E. SERRANO: *L'empatia històrica amb el suport de la dramatització històrica*. Obra inédita, pág. 77. En uno de los cursos de doctorado de 1994 (enero-mayo) del Departamento de Didáctica de las C. Sociales de la Universidad de Barcelona se analizaron algunos videos que registraban la puesta en escena del "estreno" y la actividad didáctica consiguiente realizada por E. Serrano en el I.B. Santa Coloma III (Primero de BUP) a propósito de una dramatización sobre el "descubrimiento" de América. La valoración de los asistentes al curso, todos ellos profesores y profesoras de Secundaria en activo, fue altamente positiva. Sería a nuestro juicio de provecho didáctico disponer de guiones y sugerencias de aplicación didáctica sobre distintos momentos de la Historia en la línea de trabajo y de investigación iniciada por E. Serrano.

identifican a las personas en el pasado con los mismos sentimientos y capacidades de los de hoy y no pasan de explicar sus comportamientos más que a través de estereotipos y respuestas simplistas situadas en su presente. En el tercer nivel se sitúan los alumnos que empiezan a realizar un esfuerzo para comprender los actos de los personajes desde dentro de su contexto aunque al final enfatizan sobre el propio presente para acabar de explicar el comportamiento. Para Shemilt, este tercer nivel es ya un buen resultado de la enseñanza de la Historia a los 16 años. Califica dentro de un cuarto nivel a aquellos alumnos que dan muestras de presentar una empatía histórica genuina, es decir, que abandonan los puntos de vista del presente cómo erróneos para juzgar los hechos del pasado y se esfuerzan en buscar explicaciones desde las mismas fuentes primarias o secundarias. Finalmente, D. Shemilt contempla un quinto nivel en el que los alumnos empiezan a considerar aspectos metodológicos de la Historia y muestran la dificultad y, en algunos casos, la imposibilidad por falta de fuentes de situarse correctamente en la mente de las personas del pasado. La empatía en este quinto nivel se vincula de manera muy articulada con el método de explicar la Historia ya que se alcanza la sutil distinción entre las razones por las que una persona o grupo de personas actúa y las causas de los sucesos o acontecimientos históricos en el tiempo (corto, medio y largo plazo). Se distingue, pues, la historia como acción y la historia como acontecimiento⁴⁴. El cuarto nivel, según el autor británico, sólo se suele alcanzar en lo que equivaldría a nuestros cursos del nuevo bachillerato (entre los 16 y 18 años, entre alumnos que ya han sido seleccionados por intereses y capacidades) y el quinto nivel debería darse ya entre los estudiantes universitarios de Historia.

4. La empatía como procedimiento: acciones y posibles resultados de aprendizaje

Hasta aquí hemos hablado de las actividades de aprendizaje y de algún método didáctico (dramatización). ¿Puede considerarse la empatía desde del punto de vista procedimental? Dicho de otra manera, ¿es posible establecer una serie de acciones ordenadas que traduzcan una manera de aprender la empatía? Aun a riesgo de equivocarnos, nos atrevemos a proponer una técnica de trabajo de empatía ante fuentes primarias o secundarias consistente en cuatro pasos clave que, con el tiempo, puede incrementarse en complejidad o con un mayor número de secuencias. Estos cuatro pasos ordenados serían los representados en la figura 117.

También opinamos que la construcción de la empatía no debe posponerse a la Secundaria obligatoria so pretexto de que los alumnos no han

44. D. SHEMILT: *op. cit.* pág. 50 y 55.

Fig. 117

La empatía histórica: una serie de acciones ordenadas	
<i>Pasos</i>	<i>Preguntas</i>
1. Identificación y/o descripción del fenómeno histórico propuesto.	1. ¿En qué consiste el fenómeno histórico propuesto al análisis? (Resumen).
2. Concreción de las anomalías de comportamiento (o, en su caso, de las tomas de decisión, o de las diferencias observadas respecto del presente o de lo esperado según la tipología de la actividad).	2. ¿Cuáles son las anomalías que se desprenden del análisis de las fuentes? ¿Qué comportamientos me parecen o serían hoy absurdos? ¿Qué cambios se han operado en la valoración de estos hechos desde el punto de vista de hoy?
3. Identificación de la mentalidad de la época y/o de los mecanismos actitudinales y psicológicos (valores, cosmovisiones, creencias...) a través de las fuentes propuestas o indagadas.	3. ¿En qué consistían las creencias de la época? ¿Cómo veían el mundo? ¿En qué basaban sus actos para juzgarlos correctos? ¿Qué principios morales tenían? ¿Qué pensaban que les ocurría tras la muerte?
4. Establecimiento de la relación entre el fenómeno descrito, las anomalías, diferencias o contrastes, etc., y las actitudes mentales que puedan formular una explicación.	4. ¿Qué aspectos de punto anterior se pueden relacionar con lo establecido en el punto 2 para explicar el problema planteado?
5. Identificación, en su caso, de las fuentes que serían necesarias para poder explicar la conducta propuesta y el enunciado de las dificultades que se presentan para explicar «desde dentro» la actuación de los personajes propuestos.	5. ¿Es posible, realmente, que a través de las fuentes presentadas nos podamos poner en la piel de este(os) personaje(s) históricos? ¿Qué deberíamos saber para poderlo explicar? ¿A qué información deberíamos tener acceso? ¿Existe esta información?

310

alcanzado aún el estadio de las operaciones formales. Muy al contrario, creemos que la construcción de la habilidad empática debería proponerse de manera sistemática y recurrente (como en todos los demás procedimientos analizados hasta aquí) desde el Primer ciclo de la enseñanza obligatoria.

Así, ya durante el Primer ciclo de Primaria, en lo que concierne a la empatía histórica, el alumnado podría obtener los resultados representados en la figura 118.

Los niños y niñas de esta edad, en general, son perfectamente capaces de hablar y dibujar e incluso escribir acerca de lo que piensan que pueden sentir diversos personajes de una narración que hayan escucha-

Fig. 118

Ciclo inicial: 6-8 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 1</i>	<i>Objetivos: Nivel 2</i>
Empatía histórica.	Explicar oralmente las sensaciones que experimentan personas, animales, plantas u objetos en determinadas circunstancias	– Dibujar sobre las sensaciones que experimentan personas, animales, plantas u objetos en determinadas circunstancias. – Escribir sobre las sensaciones que experimentan personas, animales, plantas u objetos en determinadas circunstancias.

do. Aprovechando su tendencia a vitalizar los animales, árboles e incluso los objetos a través de su rica imaginación la construcción de la empatía, pueden permitirse sus primeros pasos al lado de los otros procedimientos en el marco de un método instructivo adecuado.

Durante el Ciclo medio, la capacidad de empatía puede acrecentarse de manera que los alumnos y alumnas a partir de los diez años aproximadamente, puedan alcanzar los resultados de aprendizaje representa-

311

Fig. 119

Ciclo inicial: 8-10 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 3</i>
Empatía histórica.	– Imaginar y/o reconstruir situaciones sencillas del pasado y narrar o contar emociones o sensaciones de los personajes que aparecen en dichas situaciones. – Evocar acciones o sensaciones a partir del uso de diferentes útiles, procesos o costumbres de otros tiempos.

dos en la figura 119.

Entre los 8 y los 10 años, los niños y niñas pueden ser capaces de realizar alguna reconstrucción imaginativa sencilla a propósito de una situación en el pasado. En este tipo de trabajo imaginativo pueden también mostrar cómo creen que algunas personas del pasado aparecen en él e incluso lo pueden comunicar a través de dibujos, pequeñas dramatizaciones o contando oralmente o por escrito alguna narración a partir de fuentes sencillas.

En el último curso de Primaria, alrededor de los 10 años, el alumnado

Fig. 120

Ciclo Superior: 10-12 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 4</i>	<i>Objetivos: Nivel 5</i>
Empatía histórica.	– Realizar reconstrucciones históricas imaginarias que no sean anacrónicas ni fantásticas. – Identificar puntos de vista o móviles de las acciones de personas de otros tiempos a partir de fuentes orales (padres, abuelos, personas de edad...). – Identificar algún punto de vista o algún móvil de personas de otros tiempos.	– Explicar de manera sencilla (de manera que muestre comprensión no necesariamente justificación) el punto de vista de un personaje del pasado prescindiendo de la antipatía o simpatía que inicialmente se pueda sentir por él o ella.

podría ser capaz de alcanzar los resultados que se resumen en la figura 120.

312

Es probablemente en este ciclo cuando el alumnado puede ya incidir en la observación de los móviles o intenciones que mueven a realizar determinadas acciones. Puede resultar de enorme utilidad didáctica la realización de contrastes de un mismo hecho en el presente y en el pasado que sea significativo para ellos aprovechando fuentes orales (viajes, trabajo, costumbres, prácticas religiosas...), intentado describir las valoraciones distintas del mismo hecho. En esta edad es posible empezar a alcanzar el segundo nivel de Shemilt, es decir, a conseguir que los alumnos y alumnas sientan o conciben los personajes del pasado como personas movidas por las mismas razones o motivaciones de las de hoy y vayan destruyendo la idea de que en el pasado eran más «atrasados» en lo que concierne a pensamiento, creencias o valores. En el Ciclo superior de Primaria el alumnado puede realizar reconstrucciones imaginativas del pasado que ya no tengan ningún tipo de anacronismo y pueden empezar a deducir a partir de fuentes y de la formulación de preguntas algunos de los sentimientos que las personas podrían haber experimentado en su época.

En el Primer ciclo de Secundaria obligatoria, este nivel debería ser alcanzado por parte de la mayoría de los alumnos y alumnas ya que, en general, se estima que pueden ser capaces de alcanzar los resultados de aprendizaje representados en la figura 121.

Al final del primer ciclo de la Secundaria obligatoria, los alumnos y

Fig. 121

Secundaria Obligatoria 1r ciclo: 12-14 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 6</i>	<i>Objetivos: Nivel 7</i>
Empatía histórica.	– Identificar valores y actitudes en los cuales se han basado acciones o decisiones de personas o personajes históricos.	– Identificar las posibilidades de elección de una persona mostrando conciencia de que las decisiones mínimas de personajes pueden ser repercusiones para otras personas y para el desarrollo histórico. – Simular situaciones históricas en las cuales deban tomarse decisiones que pueden comportar importantes repercusiones históricas.

alumnas pueden ser perfectamente capaces de comprender el punto de vista de una persona dentro de una situación histórica dada. También pueden distinguir ya los motivos de las acciones de un personaje histórico prescindiendo del grado de simpatía o antipatía que tal personaje les produzca.

Al final del último tramo de la Secundaria obligatoria se suele señalar la posibilidad de acceso al nivel tres de Shemilt. La mayoría de los alumnos pueden ser capaces, a partir de una correcta instrucción, de plantearse los puntos de vista de las personas en el pasado para explicar sus tomas de decisión y sus opciones. No parece, sin embargo, posible, que el alumnado alcance las consideraciones metodológicas (nivel 4 y 5 de Shemilt), adquiera dudas o solicite fuentes nuevas para informarse y explicar opciones y situaciones de personas en relación a los valores de su tiempo. En general, se estima como posible alcanzar los resultados de aprendizaje representados en la figura 122 (a excepción de los dos últimos situados en el nivel 10).

Con todo, a los 16 años, los alumnos y alumnas de la Secundaria obligatoria pueden identificar una amplia gama de posibilidades de decisión en una situación dada del pasado así como los valores, actitudes, cosmovisiones y mentalidades en las que se han basado las decisiones de las personas en tiempos históricos determinados.

Por todo lo que antecede, estamos en condiciones de afirmar que probablemente sea la construcción y el desarrollo de la empatía lo que hoy

Fig. 122

Secundaria Obligatoria 2º Ciclo: 14-16 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos: Nivel 8</i>	<i>Objetivos: Nivel 9</i>	<i>Objetivos: Nivel 10</i>
Empatía histórica.	– Describir lo imaginario de una sociedad así como las opciones, actitudes y comportamientos de sus personajes explicando de manera sencilla dichos comportamientos. – Participar activamente en la resolución de dilemas empáticos intentado situar el punto de vista de la explicación del dilema en lo imaginario del pasado.	– Establecer relaciones entre lo imaginario de una sociedad en un tiempo histórico concreto y las opciones, actitudes y comportamientos de sus personajes (individual o colectivamente considerados). – Establecer relaciones empáticas entre elementos culturales y económicos para explicar actitudes de personas en un ambiente histórico determinado.	– Establecer contrastes de explicación o valoración de un comportamiento en un marco histórico entre el juicio que merece en el presente y el que mereció en el pasado. – Determinar la dificultad de establecer explicaciones desde la misma «piel» o pensamiento del personaje histórico explicitando las fuentes que sería preciso obtener a tal fin. – Distinguir con precisión entre causas de los hechos y razones de las actuaciones concretas.

puede justificar de una manera más universal –desde un punto de vista democrático y progresista– la presencia de la Historia en nuestros programas de estudio. Unos ciudadanos con una capacidad mínima de situarse en la piel de los otros y de valorar el proceso constante de cambio, incluso en las mentalidades y en los valores, son, a buen seguro, una garantía de tolerancia y progreso. He aquí una de las posibles «utilidades sociales» de la Historia. Si esto es así, el aprendizaje de la didáctica de la empatía histórica por parte del actual profesorado sería una urgencia en los diseños de formación inicial y permanente. No es ningún secreto que adolecemos de un grave déficit en este aspecto.

5. Resumen

Este capítulo está dedicado a las explicaciones en Historia. En la introducción se explicita una panorámica sobre la problemática de la causalidad histórica en una doble vertiente: desde el punto de vista del tipo de causas (materiales e intencionales) y desde el punto de vista del relativismo de las mismas explicaciones según la teoría previa del historiador. En este sentido, se deduce la necesidad de distinguir los tipos de causas, de establecer las consecuencias y de discriminar los diversos tipos de explicaciones de los hechos acontecidos en la práctica docente. Parece necesario que el alumnado se acostumbre al hecho de que las explicaciones en Historia pueden no ser coincidentes sin que ello suponga que necesariamente sean erróneas. En muchos casos pueden ser complementarias y siempre estarán condicionadas por el punto de vista teórico del historiador que nos proporciona dichas explicaciones.

A continuación, después de una justificación de la vertiente procedimental de las explicaciones o interpretaciones en Historia, se ha procedido a un planteamiento de los sucesivos resultados de aprendizaje posibles por parte de los alumnos a lo largo de la enseñanza obligatoria. Este apartado propone, seguidamente, un sistema de acciones general ante fuentes textuales secundarias sobre las interpretaciones en Historia con el fin de proceder a la distinción y tipología de las causas mencionadas ante un hecho histórico relevante.

En tercer lugar, se focaliza el estudio de las explicaciones en Historia alrededor de la empatía, definiendo este aspecto del método del historiador y sus virtualidades educativas en el aula a partir de algunas investigaciones que se han creído más importantes entre las que conocemos.

Finalmente, se ha procedido a deslindar los posibles resultados de aprendizaje por ciclos en las etapas de enseñanza obligatoria en España.

10. VOCABULARIO HISTORICO Y COMUNICACION DE INFORMACION EN HISTORIA

«Consideramos de gran importancia que el profesor de Historia preste atención a las concepciones que sus alumnos tienen de las cuestiones más importantes del programa que se pretende impartir así como de su capacidad para utilizar información histórica en diferentes contextos.»

M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio¹

Introducción

Hemos dejado para el final de este ensayo dos de los recursos habituales utilizados en el aula y en la evaluación para medir o activar los conocimientos históricos del alumnado: la manifestación de la comprensión del léxico o vocabulario histórico y la comunicación de la información o resultados del saber histórico que éste posee. Para bastantes profesores y profesoras de Historia, entre los cuales nos contamos, el hecho de que los alumnos y alumnas no sepan «cómo» definir un concepto o «cómo» redactar un tema de Historia en sus diversas modalidades, no presupone que «no sepan» Historia. Puede ser que, probablemente, lo que no sepan es definir o exponer. Como ha señalado acertadamente J. I. Pozo, es posible que la carencia ante un mal discurso escrito no sea necesariamente de ignorancia o falta de comprensión, sino más bien un vacío de carácter procedimental². Desde nuestro punto de vista, la adquisición y uso de vocabulario histórico y su aplicación a otros contextos distintos de los presentados en el aula tienen, por tanto, un carácter procedimental consistente en saber «cómo» definir y «cómo» aplicar términos históricos. Al fin y al cabo, una de las aportaciones de la Historia en la

317

1. M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" en *Infancia y aprendizaje*, 1983, núm. 23. pág. 59.

2. "Un último problema con este tipo de evaluación (exposición temática) podría derivarse de su fuerte carga procedimental. Ello, aunque educativamente es ventajoso, puede plantear problemas en la evaluación de la adquisición de conceptos y en la interpretación de los resultados con alumnos pequeños o que no dominen bastante los procedimientos expositivos requeridos. Puede que en ese caso estemos atribuyendo a una dificultad conceptual lo que es una carencia procedimental". J. I. POZO: "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" en COLL, C et al.: *Los contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana. 1992. pág. 74

etapa no universitaria consiste en dotar significativamente al alumnado de una serie de conceptos específicos de la disciplina cuyo uso resulta de interés para la comprensión de lo social en su presente y en relación explicativa con el pasado. Además, la posesión de dichos conceptos puede facilitarle la introducción a la comprensión de otros contextos de los que no tiene información previa. Así, por ejemplo, el concepto de «colonia» —que puede haber estudiado a propósito de informaciones de Historia Antigua, Moderna o Contemporánea— le permite descifrar informaciones actuales en las que se achacen responsabilidades de fenómenos sociales y económicos de hoy a los efectos de la colonización efectuada por potencias europeas durante los siglos XIX o XX. O bien le permitan la comprensión, en un contexto distinto, de una información que utilice el término «colonialismo intelectual» para referirse a las actitudes intencionadas de determinados grupos de pensadores dentro de una sociedad a través de mecanismos de influencia o poder. Vamos, pues, a dedicar una parte de este capítulo a reflexionar y proponer pautas prácticas (series de acciones, actividades de aprendizaje y posibles objetivos a alcanzar) relacionados con el uso del vocabulario histórico.

También nos parece de interés reflexionar sobre la forma más habitual de exigir al alumnado la manifestación pública de su aprendizaje: el desarrollo de una disertación sobre un enunciado temático de Historia. Tanto en la definición y aplicación de léxico histórico como en la exigencia de desarrollos temáticos, nos da la impresión de que el alumnado tropieza, con mayor frecuencia de lo que sería deseable, con escollos de difícil solución, puesto que no se le suele «instruir» sobre «cómo» deben realizarse ni las definiciones ni los temas. La realización de una disertación o informe escrito sobre un tema no es asunto que deba dejarse en exclusiva al profesorado de Lengua, ya que la disciplina histórica, como las otras ciencias, tiene sus condicionantes específicos en el momento de redactar. Y es lógico pensar que el profesorado de Lengua no atenderá todas y cada una de las necesidades y peculiaridades de la redacción o creación de textos escritos de manera profunda y sistemática. En este sentido, no creemos alejarnos mucho de la realidad del aula si afirmamos que casi nunca se usa la petición de definiciones o la práctica de estructurar temas históricos (siquiera parcialmente) como sistemas normales de la actividad de aprendizaje. Es posible que si atendiéramos con cuidado y precisión la enseñanza y el aprendizaje de estas técnicas básicas encarnadas en la especificidad de lo histórico, muchos alumnos y alumnas podrían capacitarse mejor para la comunicación de conocimientos históricos y, en consecuencia, avanzar más rápidamente a través de su zona de desarrollo próximo. Nuestra práctica docente así parece confirmarlo. Dedicaremos, pues, también un espacio a los tipos de diserta-

ciones que se exigen normalmente a los alumnos y alumnas, y a proponer algunos sistemas de aprendizaje para mejorar la comunicación de la información histórica.

1. El vocabulario histórico: definición y criterios generales

Entendemos por vocabulario histórico el conjunto de conceptos generados a lo largo del desarrollo de la disciplina para designar los distintos hechos y fenómenos que constituyen su objeto de estudio. Con dichos conceptos se generan nuevos conocimientos al distinguir y poder operar intelectualmente sobre los distintos niveles de lo histórico. El vocabulario histórico no es homogéneo ni en su significación ni en su dificultad de comprensión. Así, resulta fácil observar que hay conceptos históricos más universales —es decir, más válidos a través del tiempo en más espacios como, por ejemplo, los de monarquía, parlamento, régimen señorial, industrialización, imperialismo— que otros, más específicos de un momento o de una geografía concreta (por ejemplo, bifaz, triunvirato, leyenda negra, decretos de Nueva Planta...). Finalmente, existe también un tipo de léxico histórico que particulariza fenómenos únicos o bien en el tiempo o bien en el espacio o en ambos a la vez, como románico, Mancomunidad de Catalunya, concejo abierto, guerra de los boers, encomienda, nazismo, desamortización de Medizábal, etc.³. A veces, la frontera entre concepto o vocabulario histórico y hecho histórico puede no resultar muy clara. Así, por ejemplo, la desamortización de Medizabal puede tomarse como un hecho situado en una coyuntura histórica determinada o bien situar el énfasis del aprendizaje en el concepto desamortización.

319

Dichos conceptos presentan distintas gradaciones de dificultad de aprendizaje tanto por su nivel de abstracción como por su alejamiento de lo «vivido» y/o existente previamente en el esquema de conocimiento del alumnado. También se debe tener en cuenta la dificultad derivada de la evolución de su significado a lo largo del tiempo. A título de ejemplo, parece claro que le resulta más fácil al alumnado de las etapas obligatorias atribuir sentido al concepto de esclavo que al de colonia⁴, o a la idea de rey que al de oligarquía. En ambos casos, los conceptos de esclavo y de rey resultan más fácilmente personalizables para el alumnado (ya sea por la experiencia de noticias directas de los medios de comunicación,

3. A efectos didácticos no consideraremos en este apartado como vocabulario propio de la historia aquellos conceptos que en capítulos anteriores hemos calificado como *core-concepts* (grandes organizadores o “conceptos fuertes”) y que constituyen las vías a través de los que la historia se hace inteligible (causalidad, continuidad y cambio, tiempo histórico, conflicto y consenso, similitud y diferencia, fuente primaria, etc.).

4. M. CARRETERO, I. POZO, M. ASENSIO: *op. cit.* pág. 65.

por el visionado de filmes en contextos históricos o por el recuerdo de relatos de la infancia). Esta personalización parece facilitar un aprendizaje y resulta más rápido y consistente. Por el contrario, colonia y, aún más, oligarquía, son conceptos más elaborados, más abstractos, menos perceptibles. Por el mismo motivo, a veces, conceptos similares en una época (como el de campesino y el de siervo de la gleba) son comprendidos de manera distinta (más fácil y rápido de aprender el primero que el segundo). La dificultad de aprendizaje de algunos conceptos también parece derivarse del cambio de significado de su campo semántico a lo largo del tiempo: no es lo mismo hablar de la oligarquía en la Grecia anterior a Pericles que de la oligarquía financiera en la España de 1936. Tampoco tiene exactamente el mismo significado el concepto de burgués en la Europa del siglo XIII que el mismo concepto en la Europa del siglo XIX.

¿Qué conceptos históricos, pues, se deben enseñar? ¿Cuáles se deben aprender de manera sistemática? ¿Cuántos conceptos debe el alumnado demostrar que sabe definir y aplicar? ¿Cómo debe mostrar este conocimiento? Por supuesto, no existe una respuesta unánime a estas preguntas y probablemente jamás existirá. La respuesta a estas cuestiones debe hallarse o concretarse a partir del lugar donde se estudia la Historia, de los objetivos que el profesorado se proponga alcanzar, de la teoría historiográfica explícita o implícita del profesorado, de los proyectos curriculares de Centro, del programa específico que se concrete, de la comunidad autónoma en que se halle la Escuela, etc.

A pesar de que no creemos que exista una respuesta única a las anteriores preguntas, nos atrevemos a proponer tres criterios básicos para establecer una planificación del aprendizaje de los conceptos históricos en las etapas de la enseñanza obligatoria en España⁵.

1. En primer lugar, creemos que la cantidad de conceptos que hay que utilizar y enseñar por parte del profesorado y de los recursos didácticos debe ser suficientemente amplia y siempre superior en cantidad al número mínimo de conceptos cuyo aprendizaje debe ser manifestado por el alumnado. Consideramos que sería didácticamente útil que en un proyecto curricular se establecieran aquellos conceptos básicos de la Historia que el alumnado debe conocer al final de su Secundaria obligatoria (16 años). En Gran Bretaña, después de un concienzudo estudio de la Inspección Educativa se llegó a la conclusión de que los conceptos históricos más comúnmente usados en la enseñanza de la Historia antes de los 16 años eran 88⁶.

5. Damos por supuesto que el vocabulario histórico no se aprende aisladamente de un contexto temporal y concreto de programación de un tema o unidad didáctica

6. HMSO: *History in the primary and secondary years*. Department of Education and Science. Londres. 1988. pág. 15. En concreto: *Table 1: Concepts and ideas commonly used in history teaching with pupils up to the age of 16*.

Fig. 123

Vocabulario histórico y comunicación de resultados en Historia

Conceptos e ideas más comúnmente utilizadas en la enseñanza de la Historia hasta la edad de los 16 años (en 1989)

administración	agrario	anacronismo	anarquismo
antiguo	arqueología	aristocrático	autoritario
autoritarismo	prejuicio	obispo	burgués
capital	capitalismo	católico	civilización
clase	clásico	Commonwealth	colonia
colonialismo	comunismo	conservador	constitución
conversión	cruzada	cultura	democracia
desarrollo	dictadura	diplomático	económico
emperador/triz	imperio	fascista	feudal
frontera	gobierno	héroe/oína	humanismo
imperialismo	industrial	internacional	rey/reina
trabajo	ley	izquierda	legal
liberal	marxista	medieval	moderno
monarquía	mito	nación	noble
oligarquía	parlamento	campesino	sistema político
poder	prehistoria	progreso	propaganda
proletariado	protestante	radical	reacción
rebelión	reforma	renacimiento	república
revolución	derecha	soberano	secular
ciencia	social	socialista	estado
sociedad	tecnología	tratado	guerra
estado del bienestar			

321

Esto no significa que nosotros opinemos que no se conozcan o no se deban conocer otros conceptos específicos de época o de lugar. Lo que este dato nos sugirió, en su momento, es la posible virtud didáctica de reflexionar y registrar por escrito un número determinado de conceptos históricos clave. Este listado tendría un valor difícilmente discutible en la programación. Pero, además, sería también de utilidad para las formas de evaluación, para su recurrencia en las programaciones y como punto explícito de conocimiento para el alumnado a fin de facilitar su plan de trabajo.

2. En segundo lugar, creemos que la mayoría (más del 50 %) de los conceptos estipulados como claves para el aprendizaje de los alumnos deberían ser del carácter más universal posible, es decir, que resultarían utilizables en un mayor número de circunstancias históricas y de contextos. El resto de conceptos históricos seleccionados en las etapas de enseñanza obligatoria deberían encarnarse en el territorio y el tiempo de la

comunidad autónoma y del estado español. En nuestra manera de concebir la realidad histórica de España, nos parece de interés la selección de un vocabulario propio común (*carta de población, descubrimiento de América, Cortes, Guerra de la Independencia, etc.*) pero también, en especial en la Primaria, de la propia comunidad autónoma. En Catalunya, por ejemplo, puede considerarse importante el estudio de conceptos como *Pau i Treva* o la llamada guerra dels *Malcontents*, mientras que su interés didáctico puede resultar dudoso para el alumnado de Andalucía o de Galicia, alumnado que, a su vez, debe profundizar en aspectos concretos historiográficos que han contribuido a dotar de personalidad propia el ámbito de su comunidad respectiva.

3. En tercer lugar, creemos que debería tenerse en cuenta la necesidad de tratar didácticamente el vocabulario imprescindible que se haya seleccionado de acuerdo con el principio de recurrencia y a partir de recursos que faciliten su percepción concreta. En lo que respecta al aprendizaje del vocabulario histórico, se suele señalar que, con frecuencia, el profesorado adolece de un defecto pertinaz: dar por supuesta una atribución de sentido previa por parte del alumnado. Si bien es cierto que la atribución de sentido a un concepto es casi ilimitada en función del tiempo de estudio, del interés que se consagre a su contexto histórico y del grado de desarrollo intelectual del aprendiz, no resulta menos innegable que el alumnado, en general, manifiesta dificultades serias para entender de manera satisfactoria una gran parte de los conceptos sociales antes de los 11 o 12 años⁷. Por lo tanto, conviene tener presente dos aspectos didácticos: a lo largo de los temas y de los cursos de una etapa, se debe volver con frecuencia sobre los conceptos clave que se consideren de interés y que se hayan seleccionado en el proyecto curricular; en segundo lugar, se deben seleccionar los recursos y materiales didácticos pertinentes para que el alumnado pueda personalizar, percibir «físicamente» en la medida de lo posible (y, por lo tanto, imaginar) la concreción ejemplificadora de un concepto. Por experiencia sabemos que no debemos fiarnos demasiado de nuestra propia comprensión de un concepto cuando no sabemos proponer más de un ejemplo claro de lo que queremos explicar. Con mayor razón, a causa de su desarrollo intelectual, los alumnos y alumnas de la enseñanza obligatoria requieren, en el aprendizaje de los conceptos de Historia, ejemplificaciones constantes y, en su caso, de analogías, a poder ser a través de relatos. Desde este punto de vista, la construcción de relatos y la manifestación de anécdotas abundantes pueden constituir piezas importantes en la presentación didáctica de la información sobre la que se proponen actividades de aprendizaje⁸.

2. El aprendizaje del vocabulario histórico: la clasificación

El vocabulario histórico, por supuesto, no se aprende aisladamente, fuera de un contexto de programación. El léxico específico de la disciplina es potencialmente significativo para el alumnado si se activa y relaciona dentro del estudio de un tema. De todas maneras, con demasiada frecuencia, los profesores de Historia tendemos a figurarnos que el alumnado o bien ya conoce los conceptos o bien le basta una única explicación sencilla para dotarlos de sentido de manera permanente. Las investigaciones didácticas y la práctica docente señalan con asiduidad que la comprensión de conceptos históricos durante la enseñanza obligatoria es muy limitada y fácilmente olvidadiza. Por esto, hay que tener presente con suma claridad cuáles son los conceptos históricos que se priorizan como resultados de aprendizaje para dedicarles una doble atención didáctica: por una parte, asegurarse su comprensión con actividades precisas y, por otra, repetir de manera sistemática actividades específicas de aprendizaje en el que el uso de dichos conceptos en otros temas del programa de estudio sea posible o necesario. Este uso en nuevas actividades de aprendizaje de nuevos temas resulta relativamente sencillo si el concepto es de carácter más constante o universal en el espacio y el tiempo (*imperio, monarquía, campesino, latifundio, invasión, colonización, asentamiento...*). Surgen más dificultades, en cambio, en la didáctica de léxico histórico de utilización más restringida en el espacio (*germanías, guerra del opio...*) o en el tiempo (*gótico, neolítico...*). En este caso, para facilitar su aprendizaje, dichos conceptos deben aplicarse a lo largo de los cursos, ciclos y etapas a base del establecimiento de analogías, diferencias o semejanzas de manera más o menos constante en relación con lo que se estudia en cada momento. Esto implica necesariamente que, en las etapas obligatorias, la selección de conceptos no sea excesiva.

323

8. En este sentido somos de la opinión que resultaría didácticamente útil la organización de cursos de formación del profesorado de Historia, en especial para los más jóvenes, consistentes en selecciones de anécdotas, relatos e imaginarios religiosos judeo-cristianos para reforzar la didáctica de conceptos y situaciones históricas de la historia de Europa. Y, en la medida que fuera posible, seleccionar dichos relatos, anécdotas e imaginarios a partir de fuentes primarias o secundarias. El profesorado de Historia parece dominar más la estructura fría del feudalismo, por ejemplo, que el pálpito vital de las personas de carne y hueso que vivieron durante esta época histórica. En general parece que ignora, por ejemplo, los relatos o imaginarios que dan pie a la iconografía medieval o parecer relativamente incapaces de organizar un relato personalizado ambientado en la Edad Media. Para la enseñanza obligatoria este conocimiento, este relato y esta personalización parece cada día más útil para facilitar la atribución de sentido a los conceptos históricos.

Desde un punto de vista procedimental, el aprendizaje del vocabulario histórico supone que el alumnado, por lo menos desde el primer ciclo de la Secundaria obligatoria, es capaz de clasificarlo según su naturaleza y que, por supuesto, tiene una conciencia clara de los criterios de dicha clasificación. Esta clasificación y el establecimiento de sus criterios —cuyo uso podrá facilitar lentamente la construcción de diversos niveles simultáneos de la realidad histórica en la mente del alumnado— también resulta útil para organizar los hechos históricos. Una de las clasificaciones que puede resultar más sencilla y operativa para la enseñanza obligatoria podría ser la que organiza los conceptos históricos en cuatro grandes apartados: político, económico y tecnocientífico, social y religioso y cultural-estético⁹. En la figura 124 concretamos el significado de dichos criterios de clasificación para alumnos y alumnas de la Secundaria obligatoria.

Pongamos un ejemplo de lo que llevamos dicho hasta ahora. Supongamos que a lo largo de la Secundaria obligatoria realizamos una unidad de programación dedicada al período que va desde la invasión

Fig. 124

Criterios de clasificación de los conceptos y/o vocabulario histórico			
POLÍTICO	ECONÓMICO Y TECNOCIENTÍFICO	SOCIAL Y RELIGIOSO	CULTURAL Y ESTÉTICO
Lo que concierne a cómo la gente ha sido gobernada y a cómo se ha ejercido el poder político a través de las instituciones, a cómo las naciones relatan sus acontecimientos del pasado en la paz y en la guerra	Lo que concierne a los recursos de la gente para vivir incluyendo la manera ordinaria de producción, creación, distribución y consumo de la riqueza y del comercio; también la manera como la gente entendía y usaba la tecnología y la ciencia	Lo que concierne a la manera de vivir, al tamaño y forma general de las sociedades; a la naturaleza de las clases sociales, a los roles de género (hombres y mujeres); y también a los aspectos étnicos, las religiones y las creencias.	Lo que concierne a la creatividad humana en arte, arquitectura, música, drama, danza, lengua y literatura así como a los aspectos de cultura popular.

9. Tomamos este modelo de clasificación para aplicar a la enseñanza de los conceptos históricos parcialmente del esquema general de las unidades de programación que se proponen en History Working Group: *National Curriculum. Final Report*. Londres. Department of Education and Science. Abril de 1990. pág. 32.

romana de la Península Ibérica hasta el fin del califato de Córdoba. Parece mejor, didácticamente hablando, para alumnos y alumnas de esta etapa titular, la unidad de manera personalizada: romanos, germánicos y musulmanes en la Península Ibérica (218 a.C.-1.031 d.C.). ¿Cómo enfocar esta unidad de programación? En principio, somos del parecer de que el primer centro de interés debería consistir en articular la información de manera amplia en las tres invasiones situándolas en un friso temporal con sus principales características; a continuación se procedería a estudiar con mayor profundidad una sola de las invasiones, su explicación y la manera de vivir subsiguiente de sus colonizadores o invasores (podrían ser los romanos, los germánicos —desde los alanos, vándalos y suevos hasta el fin del reino visigótico— o los musulmanes hasta el final del califato de Córdoba). Lo que no debería ser procedente, desde nuestro punto de vista, es tratar las tres fases de la Historia de España en la Secundaria obligatoria con igual profundidad. En tal caso, nos encontraríamos forzosamente, a nuestro parecer, en la dinámica tradicional que conduce o bien a la superficialidad olvidadiza de los conceptos o bien a la frustración de un programa inacabado.

Una vez decidido el ámbito histórico que vamos a estudiar, se debería hacer acopio de fuentes, esquemas de organización, materiales, etc., de acuerdo con el método didáctico, los objetivos propuestos y el énfasis histórico que se crea oportuno. Una unidad de este tipo puede contribuir a la obtención de vías sólidas de conocimiento histórico, tanto de hechos y conceptos como de procedimientos relacionados con los conceptos. Así, por ejemplo, el estudio introductorio de las tres fases cubre un largo lapso de tiempo y permite al profesorado desarrollar en sus alumnos un sentido de la cronología y de la habilidad de poner en secuencia correcta una serie de acontecimientos. A la vez, les ofrece la posibilidad de percatarse de algunas causas y consecuencias. Cualquiera de los tres períodos (el romano, en general, para toda la Península Ibérica, el período visigótico quizás en menor grado y el período islámico con un mayor énfasis en la mitad sur de la Península) es rico en nombres que tienen significación y han creado leyendas, mitos y folklore, e incluso han entrado en figuras lingüísticas o en referencias importantes en narraciones literarias: Viriato, Numancia (la expresión: resistencia numantina), Indibil y Mandonio, la cierva de Sertorio, el martirio de San Fructuoso de Tarragona, Leovigildo, la conversión de san Hermenegildo, la figura de san Isidoro de Sevilla, el emblema de Covadonga y Don Pelayo, el mito de las cuatro barras de sangre de Wifredo, Tarik, Musa, los emires y califas cordobeses, la figura de Al-Mansur, etc. Además, el alumnado puede introducirse en la identificación y uso de fuentes materiales de muchas maneras a base de visitas a edificios históricos, lugares arqueológicos,

fotografías aéreas y fuentes textuales, literarias o ilustradas. Puede también realizar maquetas, murales, mapas históricos, pequeños trabajos de observación e incluso algún pequeño trabajo de comunicación oral de las observaciones o de pequeños trabajos de indagación. Sea cual fuere el tramo histórico sobre el que se profundizase, los conceptos históricos priorizados que podrían ir apareciendo en temas posteriores podrían ser los siguientes, clasificados de acuerdo con los criterios anteriores en la figura 125: invasión, asentamiento, conquista, monarquía, colonización, trilogía mediterránea, latifundio, esclavo/esclavismo, magnate, aculturación, conversión, dogma, moral, liturgia, siervo, lenguaje, toponimia (con aplicación de herencias actuales de alguna de las tres lenguas) y tipologías y estilos (de alguna de las tres aportaciones estéticas).

Un criterio de selección de los conceptos fundamentales puede deberse a la proyección en el futuro de la programación de ciclo o etapa de otros períodos históricos. Así, al ser el ejemplo propuesto un período en que se producen cambios profundos de imaginario (conversiones religiosas), en caso de que el profesorado lo creyera conveniente, se podría optar por trabajar con el vocabulario que permite analizar el contenido de una religión (sea la romana, la cristiana o la islámica), vocabulario que posteriormente se puede aplicar a otros períodos históricos de la edad moderna o contemporánea (reforma protestante, concilio de Trento, religión judía, las religiones «encontradas» durante el proceso colonizador de Europa, fundamentalismos religiosos del siglo xx, etc.). Asimis-

Fig. 125

Criterios de clasificación de los conceptos y/o vocabulario histórico <i>Ejemplo de un tema: Romanos, germánicos y musulmanes en la península ibérica (218 a. C. - 1000 d.C.)</i>			
POLÍTICO	ECONÓMICO Y TECNOCIENTÍFICO	SOCIAL Y RELIGIOSO	CULTURAL Y ESTÉTICO
invasión asentamiento conquista monarquía	colonización trilogía mediterránea latifundio	esclavo, esclavismo magnate aculturación conversión dogma moral liturgia siervo	lenguaje (Toponimia como herencia de alguna de las tres lenguas) (Tipologías y estilos de alguna de las tres aportaciones estéticas)

mo, también puede aprovecharse la oportunidad para dejar bien sentado el concepto de esclavo, de siervo, de magnate o poseedor de tierras, elementos de economía como la aportación romana del olivo y la cristalización de la «trilogía mediterránea» como base de los cultivos de la Península durante muchos siglos, etc. Según el subperíodo histórico en el que se profundizara, pueden surgir nuevos conceptos históricos (especialmente en lo que se refiere a instituciones), algunos de los cuales pueden seleccionarse para su recurrencia sistemática a lo largo del ciclo o de la etapa.

Para iniciar al alumnado en la clasificación de conceptos históricos, puede resultar didácticamente operativo, una vez definidos los criterios de clasificación con los consiguientes ejemplos, la utilización de la prensa. Se trata de proponer a los alumnos y alumnas que en una parrilla vacía semejante a la propuesta en la figura 124 seleccionen, en primer lugar, hechos concretos relatados en un mismo periódico, que sean de la naturaleza propuesta en los cuatro apartados. En segundo lugar, se les pide que realicen una abstracción conceptual de los hechos. Así, por ejemplo, si un periódico lleva la referencia de algún acto institucional del rey Juan Carlos I o de la reina Isabel de Inglaterra, los alumnos y alumnas deben registrar el hecho en la columna de Política. Posteriormente, se les pide qué conceptos conocen que les permiten identificar y comprender los hechos de prensa. Fácilmente podrán deducir el concepto de rey o el concepto de monarquía. Lo mismo debe hacerse con hechos sociales, económicos, religiosos, culturales y estéticos. Con ello, además, el alumnado construye la idea de simultaneidad: todo lo que recoge ha pasado al mismo tiempo, prácticamente en un día. A partir de aquí, probablemente, la construcción mental de un espesor histórico o social referido a la realidad les puede resultar algo más fácil. El puente cognitivo entre la clasificación de conceptos de la prensa actual y una información de fuentes narrativas de un período cualquiera del pasado puede ser potencialmente muy significativa según se desprende de algunas experiencias didácticas en curso. El uso de la definición de dichos conceptos constituye, a nuestro modo de ver, un paso ulterior.

Una vez aprendida sin dudas fundamentales la correcta clasificación de los conceptos históricos, se puede proceder a su identificación a través de fuentes secundarias o primarias. Cuando se detecte que el alumnado ignora el significado de un concepto —de ordinario ello se percibe cuando éste no procede a clasificarlo correctamente o no sabe poner un ejemplo— es el momento adecuado para su explicación con la aplicación a diversos modelos en clase. A partir de esta ocasión, resulta didácticamente aconsejable la petición de definiciones como ejercicio. Para el aprendizaje de los conceptos y del vocabulario históricos resulta funda-

mental el dominio procedimental de la definición. Insistimos otra vez en que no hay que dejar esta cuestión en las manos exclusivas del profesorado de lengua.

3. El aprendizaje del vocabulario histórico (2): la definición

Definir es expresar qué significa un concepto para diferenciarlo de los demás¹⁰. La idea de definición, de ordinario, no supone excesivos problemas y, por lo tanto, no suele ser necesario insistir en ello en las aulas de la enseñanza obligatoria. En cambio, puede ser de interés didáctico que el alumnado sepa identificar, distinguir y aplicar los distintos tipos de definición. Como profesores de Historia, somos partidarios de priorizar las definiciones nominales, reales, esenciales, por antónimos o sinónimos, descriptivas y seriadas.

Por nominal se entiende la definición que se refiere al término o palabra que designa el concepto. Así, por ejemplo, sería una definición nominal de democracia la que rezara como sigue: «*la palabra democracia procede del antiguo griego, de demos (pueblo) y kratós (poder), y significa poder o gobierno del pueblo*». Las definiciones nominales suelen apelar necesariamente a la etimología y ayudan a asentar referentes del pasado remoto (ibérico, griego, latín, árabe...) y a vivenciar herencias presentes en la actualidad cotidiana. Además, potencian relaciones de larga duración al proponer una atribución de significado a un concepto a base de efectuar saltos temporales presente-pasado con referencias a períodos históricos concretos. La definición nominal o etimológica debería utilizarse con frecuencia en la clase de Historia, no sólo porque tiende a recordarse con menor dificultad, sino también porque intensifica la relación con largos períodos históricos de indiscutible interés para entender el presente y progresar en el autoconocimiento humano y humanista.

La llamada definición real se refiere al objeto o concepto que designa. Así, por ejemplo, una definición «real» de democracia podría ser: «*doctrina política que defiende la intervención del pueblo en el gobierno y en la elección de los gobernantes*».

Una definición es esencial cuando se precisa el significado de un concepto enumerando las características indispensables que lo definen. Este tipo de definiciones se suele conseguir a base de buscar un sinónimo cuyo campo semántico incluya el concepto que se pretende definir,

10. Tomamos las ideas sobre la definición de I. de Puig: *Aprender a aprender. Eines d'estudi*. Barcelona. Ed. Empúries. 1990. págs. 191-195. Y también de AA.VV.: *Mòduls de Tècniques d'estudi*. 3. *El tractament de la informació*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. 1993. págs. 158-174.

limitando a continuación su significado con una diferencia específica. Un modelo de este tipo lo hallamos en la escolástica definición de hombre (o mejor dicho hoy, de persona humana): «animal racional». En Historia, las definiciones necesitan ordinariamente más de una diferencia específica y, por lo tanto, este tipo definitorio no suele ser el más indicado para adentrarse en el entramado conceptual de nuestra disciplina. Así, por ejemplo, resulta muy difícil dar una definición significativa de democracia con esta tipología definitoria.

La definición por antónimos o sinónimos, a pesar de sus imprecisiones, suele ser fácil y efectiva en lo que se refiere a su comprensión por parte de los alumnos y alumnas. Sería un ejemplo de este tipo definir democracia como «lo contrario de una dictadura». De todas maneras, conviene no abusar de este tipo de definición, puesto que no acaba de dejar sentada con precisión la naturaleza de lo definido.

La definición descriptiva consiste en explicar el significado de un concepto a base de enumerar sus características fundamentales adoptando la forma de una frase más o menos larga. Un ejemplo de definición «descriptiva» de democracia podría ser: «régimen político caracterizado por la libertad de asociación, expresión y manifestación y en el cual el poder es ejercido temporalmente por los representantes libremente elegidos por el pueblo en sufragio libre, universal, directo y secreto».

329

Finalmente, la definición por serie o seriada, cuya utilización puede ser frecuente en Historia, consiste en situar la palabra que queremos definir dentro de un conjunto temporal —sea de sucesión o de simultaneidad— que la incluya. Aquí, el término democracia, pues, en cuanto a su definición, debería situarse forzosamente en un contexto preciso en el tiempo histórico. Podríamos proponer el siguiente ejemplo: «se conoce con el nombre de democracia el sistema político de Atenas fundado por Clístenes en el siglo V a.C. posterior a las oligarquías anteriores que habían regido la capital del Ática».

Para proponer al alumnado las actividades que les procuren potencialmente un aprendizaje correcto de la definición de vocabulario histórico, sería conveniente proceder, a lo largo de un ciclo o de una etapa, por pasos escalonados, pasos que, si bien suponen una superación respecto de lo realizado anteriormente, no deben abandonarse como actividades a lo largo de la enseñanza obligatoria o incluso postobligatoria (Fig. 126).

Con ello queremos decir que, por ejemplo, en el momento de realizar las actividades de aprendizaje sobre definiciones que hemos descrito en la figura 126 con el número 3, creemos que previamente deben haberse realizado las tipologías descritas en los números 1 y 2. No obstante, esto no significa que no podamos o debamos continuar realizando activida-

Fig. 126

Secuencia de actividades dentro de un ciclo para proponer el aprendizaje de definiciones en Historia	
1.	Identificar tipos de definición ante diversas maneras de definir un concepto histórico dado.
2.	Cumplimentar definiciones incompletas de conceptos históricos utilizando una lista de palabras enunciadas al margen cuyo número es exactamente el mismo que los vacíos de la definición dada.
3.	Cumplimentar definiciones incompletas de conceptos históricos utilizando una lista de palabras enunciadas al margen cuyo número es mayor que los vacíos de la definición dada.
4.	Cumplimentar definiciones incompletas sin ningún tipo de palabra al margen que las complete.
5.	Cumplimentar definiciones que sólo presentan el encabezamiento.
6.	Redactar definiciones de conceptos a partir de una tipología de definición previamente enunciada con un ejemplo.
7.	Redactar definiciones libremente enunciando a posteriori el tipo de definición usado.

330

des de aprendizaje simultáneamente con dichas tipologías. A continuación vamos a proponer algunos ejemplos de los explicitados en la figura 126.

La primera forma de introducir el aprendizaje de la definición podría consistir en proponer la identificación de algunas de sus distintas tipologías ante diversas definiciones concretas de un solo concepto histórico. Imaginemos que estamos trabajando en el aula el período de entreguerras en el que es necesario aprender con precisión el concepto histórico de fascismo, concepto que desgraciadamente excede su período histórico en la coyuntura de final de siglo xx. Una posibilidad de ilustrar la primera fase de aprendizaje podría consistir en dar las siguientes definiciones a los alumnos y alumnas con el objetivo fundamental de identificar su tipología (entre otros tipos de actividades programadas). El alumnao, aunque se fije en el tipo de definición, va entrando poco a poco en el significado de las palabras (la 1 es una definición descriptiva, la 2 es por antónimos, y la 3 es nominal o etimológica).

** Identifica el tipo de definición del concepto de fascismo en cada una de las frases siguientes:*

1. Conocemos como fascismo la ideología y el régimen político surgido en Italia poco después de la Primera Guerra Mundial caracterizado por un aparente vocabulario revolucionario y anticapitalista, el irracionalismo y el culto a un líder a quien se debe obediencia absoluta.

2. El fascismo es todo lo contrario de la democracia.

3. La palabra fascismo proviene de la lengua italiana, de fascio, que significa haz, fajo o gavilla. Fue usada por primera vez por Benito Musolini en 1919 para designar grupos paramilitares (*fasci di combattimento* = grupos de combate).

En una segunda fase de aprendizaje se puede proponer al alumnado que cumplimente definiciones incompletas de un concepto histórico utilizando una lista de palabras enunciadas al margen cuyo número es exactamente el mismo que los vacíos de la definición dada. Así, siguiendo con el mismo ejemplo de fascismo, podríamos proponer la siguiente actividad:

** Completa los espacios vacíos de la siguiente definición con las palabras siguientes: irracionalismo, régimen, anticapitalista:*

Conocemos con el nombre de fascismo la ideología y el político surgido en Italia poco después de la Primera Guerra Mundial, caracterizado por un aparente vocabulario revolucionario y, el y el culto a un líder a quien se debe obediencia absoluta.

En una tercera fase de aprendizaje, les podríamos proponer a las alumnas y alumnos que cumplimenten definiciones incompletas de conceptos históricos utilizando una lista de palabras enunciadas al margen cuyo número es mayor que los vacíos de la definición dada; una pequeña variante de la actividad anterior puede consistir en pedir que llenen los vacíos de una definición incompleta sin enunciar ningún tipo de palabra al margen. Esta última actividad es bastante difícil si el alumnado no tiene información suficiente o presenta pobreza de vocabulario y, según criterio del profesorado, se puede obviar. El ejemplo de este tipo de ejercicio aplicado al fascismo resulta sencillo:

** Completa los vacíos de la siguiente definición con las palabras siguientes (o en su caso, sin ninguna palabra): irracionalismo, progresismo, régimen, ideología, anticapitalista.*

Conocemos con el nombre de fascismo la ideología y el política surgido en Italia poco después de la Primera Guerra Mundial, caracterizada por un aparente vocabulario revolucionario y, el y el culto a un líder a quien se debe obediencia absoluta.

Finalmente, antes de proponer al alumnado que defina simplemente un concepto histórico, se le facilitan encabezamientos diferentes e incompletos de una definición para que practique con un mismo concepto (o varios). Por ejemplo:

** Completa las siguientes definiciones:*

El fascismo es....

Conocemos con el nombre de fascismo....

Designamos con la palabra fascista...

La palabra fascismo significa...

El fascismo es todo lo contrario de...

Este tipo de petición de definición puede resultar útil en las actividades de evaluación (sean éstas formativas o sumativas) con el fin de evitar la repetición mecánica aprendida de memoria. Hay que señalar, no obstante, que en la petición de definiciones libres se debe poner un empeño consciente en no dar la sensación de univocidad al alumnado. Queremos decir con esto que, en la medida de lo posible, debe evitarse la sensación de dar una sola forma de definición como correcta. Antes bien, es necesario en los ejercicios normales de clase que los alumnos y alumnas se habitúen a dar definiciones distintas y a comprobar que, formuladas de distinta manera, más o menos completas o incompletas según el objetivo que se proponga el profesorado, pueden ser correctas más de una. Diferentes definiciones, pues, pueden resultar válidas. Este principio es fundamental para evitar que el alumnado no se acostumbre a memorizar una sola definición y desista de emplear su inventiva para intentar definir a través de una forma u otra un concepto que cree entender. Puede también ser útil, didácticamente hablando, para lograr el aprendizaje de conceptos, que los alumnos y alumnas se vean obligados a poner ejemplos de lo que enuncien en la definición. Así, por ejemplo, si los alumnos y alumnas dicen en una definición que el fascismo se caracteriza por utilizar y propagar un vocabulario aparentemente anticapitalista, se les debe pedir oralmente o por escrito que propongan un ejemplo de lo que quieren decir con esta nota de la definición.

También damos por supuesto que en este proceso de aprendizaje de conceptos históricos se deben dar las reglas tradicionales de la definición correcta:

1. El término que queremos definir no debe entrar nunca en la definición.
2. La definición ha de ser breve y completa y, a poder ser, positiva.
3. La definición ha de ser clara (por ejemplo, no deben usarse sinónimos más cultos o más difíciles de entender que la palabra que se quiere definir.)

Finalmente, creemos que el vocabulario específico que se considere sustancial respecto de un tema histórico debe ser explicitado al alumnado antes de empezar su instrucción. Sigamos con el mismo ejemplo uti-

lizado hasta aquí. Si un tema histórico del segundo ciclo de la Secundaria obligatoria fuera «Europa: de guerra a guerra (1914-1945)» sería importante, a nuestro parecer, antes de empezar su instrucción en el aula, comunicar al alumnado los conceptos o el léxico histórico que el profesorado considera clave. Por ejemplo: Primera Guerra Mundial, Triple Entente, Triple Alianza, Imperio austro-húngaro, Paz de Versalles, Segunda Guerra Mundial, fascismo, nazismo, democracia, dictadura, comunismo, revolución rusa, URSS, conferencia de Yalta. Las definiciones y las aplicaciones a fuentes o debates o, en su caso, a noticias de prensa, que se realicen sobre este vocabulario, hemos comprobado que resulta muy orientador para el estudio del alumnado.

4. La aplicación del vocabulario histórico

Una vez comprobado que el alumnado sabe cómo se puede definir el vocabulario o léxico histórico pertinente, es necesario ejercitarlo en la habilidad de su aplicación. Las fases de aplicación, a nuestro juicio, pasan por la secuencia de posibles actividades de aprendizaje representada en la figura 127.

En primer lugar, creemos que el alumnado debe verificar su dominio del significado de un concepto histórico a partir de su identificación a propósito de nuevas fuentes primarias o secundarias. Se trata, evidentemente, no de identificar palabras iguales a las conocidas, sino de extraer el concepto expresado en sinónimos o en explicaciones de más de una palabra. Otro paso subsiguiente consiste en clasificar los conceptos y expresar oralmente o por escrito el criterio o la argumentación de dicha clasificación. En los casos en que un concepto cambia parcialmente de sentido de uno a otro tema, es recomendable ejercitarse en la compara-

333

Fig. 127

Secuencia de la aplicación de vocabulario histórico	
1.	Identificación del vocabulario en fuentes secundarias y/o primarias.
2.	Clasificación del vocabulario identificado con expresión razonada del criterio de clasificación.
3.	Comparación del vocabulario identificado en una fuente con el mismo vocabulario utilizado en unidades didácticas anteriores con especificación, en su caso, de los matices diferenciales pertinentes (semejanzas y diferencias).
4.	Comunicación de conocimientos históricos con uso normativo del vocabulario en contextos correctos (construcción de frases, párrafos, temas o trabajos).

ción en el tiempo. Finalmente, el dominio aplicativo del vocabulario histórico se demuestra en los ejercicios de comunicación escrita. Se puede empezar por pedir al alumnado que redacte una frase o un párrafo en el que se utilicen con sentido determinadas palabras para proponerle, por último, que redacte un informe en el que aparezcan necesariamente algunos de los conceptos trabajados durante una unidad didáctica.

Los recursos didácticos para practicar el vocabulario histórico a partir de una fuente secundaria son numerosos. Aparte rellenar los vacíos en frases o párrafos a los que ya hemos hecho referencia, constituyen mecanismos de aplicación del vocabulario el establecimiento de relaciones entre columnas (en una columna, los conceptos, y en otra, sus definiciones); la identificación de la idea principal entre varias proposiciones a propósito de una fuente primaria o secundaria de carácter textual; la identificación de conceptos a partir de dibujos o fuentes gráficas; la realización de dibujos a propósito de conceptos, etc.

Un ejemplo de aplicación sistemática de vocabulario lo constituye el proyecto curricular inglés *Steps in History*¹¹. Cada unidad contiene doce ejercicios de dificultad creciente (de los que los seis primeros siempre son constantes) consistentes en:

1. Cumplimentación de espacios vacíos de un párrafo que resume el contenido de la unidad.

2. Establecimiento de relaciones entre dos columnas.

3. Establecimiento de un orden de importancia entre cuatro afirmaciones causales verdaderas y argumentación de las razones del orden seleccionado.

4. Ordenación de cinco o seis frases ciertas desordenadas en su secuencia temporal que describen situaciones relatadas en el texto de la unidad.

5. Identificación de la idea principal del tema de la unidad a partir de cuatro proposiciones ciertas.

6. Selección de un concepto entre tres, situados entre paréntesis dentro de una frase, para que ésta tenga sentido y sea cierta respecto del contenido del tema de la unidad didáctica. Se pide que la frase sea reescrita.

7. Propuestas de dibujos o identificaciones conceptuales diversas que se puedan encontrar en museos cercanos a la localidad sobre el objeto de estudio del tema.

11. L. F. HOBLEY: *Steps in History* (3 books). Londres, Hutchinson Education. 1989. Los tres libros están organizados de manera que cada unidad didáctica tienen 4 páginas. Las dos primeras constituyen una exposición narrativa textual acompañada de ilustraciones de fuentes históricas. La tercera y la cuarta incluyen doce ejercicios (*"Exercises and things to do"*) por orden de dificultad en los que se aplica sistemáticamente el vocabulario aprendido en la narración anterior.

8. Identificación de conceptos a propósito de imágenes.
9. Propuesta de continuación de un breve relato inventado (empatía) relacionado con el tema (con propuestas de breve interpretación del diálogo en el aula).
10. Clasificación de léxico en el tiempo o en las subperiodizaciones a partir de fuentes gráficas (dibujos, fotografías, grabados, etc.).
11. Establecimiento de semejanzas y diferencias entre aspectos del presente y de la época estudiada¹².
12. Realización de maquetas o dioramas a partir de fuentes o dibujos históricos (fuentes secundarias adaptadas).

Una catalogación de las actividades de aprendizaje en Historia, sistemática, ejemplificada y verificada empíricamente, está aún por hacer. Probablemente, entonces conoceríamos con mayor facilidad la manera de conjuntar las distintas habilidades de forma efectiva. Y las actividades en el aula resultarían mucho más eficaces.

5. Adquisición y uso de vocabulario histórico: algunas metas u objetivos de carácter procedimental en la etapa de la enseñanza obligatoria

Aunque aún está por hacer, que sepamos, un proyecto curricular que estructure por ciclos y etapas el progreso y recurrencia del aprendizaje del vocabulario histórico, nos atrevemos, en consonancia con los capítulos anteriores de esta segunda parte, a proponer un ejemplo de seriación de objetivos con énfasis procedimental respecto del vocabulario histórico. No distinguiremos en esta propuesta los diversos niveles y nos referiremos en exclusiva a los ciclos de las etapas de la enseñanza obligatoria.

Como siempre, opinamos que el conocimiento histórico se prepara ya desde el ciclo inicial, en cuya fase el alumnado, en lo que se refiere al uso y adquisición del vocabulario histórico, podría alcanzar los logros representados en la figura 128.

Las niñas y los niños, a lo largo de esta etapa, pueden ser capaces de usar términos habitualmente utilizados en narraciones del pasado y por los que suelen sentir una gran fascinación. Resulta curioso que en estas edades no les molesta en absoluto la descripción y no les aburre la repetición de la narración que les gusta o que ya conocen. Desde el punto de vista de la construcción del saber histórico, resulta de interés que se consoliden términos como *héroe/heroína, rey/reina, príncipe/princesa, se-*

12. Un ejemplo: "Make a list of the things which you use every day wich the Stone Aged people would not have had, and another list of things you have to eat and drink wich Bronze Age people would not have had. Can you suggest any things the Stone Age people had wich tou do not have?" L. F. HOBLEY: *op. cit.* Book one. pág. 19.

Fig. 128

Ciclo Inicial: 6-8 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos</i>
Adquisición y uso de vocabulario histórico	– Usar correctamente el vocabulario referente a diferentes dimensiones temporales (de sucesión, orden, distancia en el tiempo, orientación temporal, simultaneidad, etc.: antes, después, durante, mientras, hace tiempo, entonces, etc.). – Aplicar correctamente los términos históricos habitualmente empleados en narraciones, cuentos o relatos situándolos oralmente en otros contextos: caballero, castillo, torre, rey, reina, príncipe, princesa, estandarte, palacio, leñador, cabaña, campesino, ...

ñor, campesino, leñador, etc. Es importante también que utilicen con precisión conceptual términos de organización temporal así como palabras generales, por ejemplo pasado, mito, verdadero, falso..., referidos a acontecimientos históricos.

En el ciclo medio, las alumnas y los alumnos podrían alcanzar los logros representados en la figura 129.

336

Fig. 129

Ciclo Medio: 8-10 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos</i>
Adquisición y uso de vocabulario histórico	– Utilizar términos de forma oral o escrita referidos a personajes o situaciones con mayor contenido histórico: marqués, emperador, obispo, escuadra, conquista, dominio, esclavo, siervo. – Utilizar términos de forma oral o escrita referentes a elementos vinculados a la vida cotidiana, aspectos técnicos o referidos a la energía considerados en una perspectiva histórica: molino, locomotora de vapor, diligencia, carruaje, muralla, candil. – Utilizar términos relacionados directamente con la Historia: arqueología, excavación, museo, monumento.

En este ciclo, el alumnado puede incrementar el número de términos procedentes de los temas estudiados y puede comprender una primera atribución de sentido a los conceptos de Historia y Arqueología. No obstante, es importante resaltar que en estas edades resulta casi imprescindible, como ya hemos dicho anteriormente, la atribución de sentido a partir de la personalización y de la percepción de la imaginación «vívida».

Se entiende una primera aproximación al concepto de historia o de arqueología a partir de la descripción del oficio de historiador o de arqueólogo dentro de un contexto explicativo dedicado a las profesiones y a los oficios.

En el Ciclo superior, el alumnado podría alcanzar los logros representados en la figura 130.

Fig. 130

Ciclo Superior: 10-12 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos</i>
Adquisición y uso de vocabulario histórico	– Utilizar términos históricos que supongan un cierto grado de abstracción tales como ley, súbdito, parlamento, revolución, progreso, república, dictadura, monarquía, etc. – Realizar definiciones de conceptos semejantes a los mencionados anteriormente. – Construir frases con sentido utilizando el vocabulario histórico mencionado en el primer objetivo. – Utilizar en su expresión oral o escrita términos de la vida cotidiana, de la tecnología, energía, costumbres, urbanismo, etc. como ánfora, galera, galeón, prensa, vacuna, fragua, casa medianera, convento, monasterio, catedral, mezquita, salazón, motor de explosión, etc. – Utilizar en su expresión oral o escrita vocabulario propio de la disciplina como cronología, paleolítico, clásico, medieval, feudal, renacentista, neoclásico, romántico, etc.

337

Hacia los doce años, las alumnas y los alumnos de este ciclo pueden ser capaces de incrementar el número de términos aparecidos en sus temas de estudio con un mayor grado de abstracción.

En el Primer ciclo de la Secundaria obligatoria, el alumnado podría alcanzar los logros representados en la figura 131.

En este ciclo, como en el siguiente, el alumnado ya no sólo puede incrementar el número de conceptos progresivamente abstractos, sino que además puede introducir los términos comúnmente utilizados en las explicaciones históricas. Por ello, en el Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria, en teoría, si se ha seguido una correcta instrucción desde el Ciclo inicial, el alumnado podría alcanzar los logros representados en la figura 132.

Y con esta aproximación concluimos aquí esta breve síntesis sobre la adquisición y aplicación del vocabulario histórico.

Fig. 131

Primer ciclo de Secundaria Obligatoria: 12-14 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos</i>
Adquisición y uso de vocabulario histórico	– Utilizar en su expresión oral o escrita términos históricos netamente abstractos tales como libre asociación, proteccionismo, imperialismo, feudalismo, socialismo, sindicato, partido, constitución, artesanado, campesinado, proletariado, asalariado, etc. – Usar en su expresión oral o escrita los términos comúnmente utilizados en la explicaciones históricas: motivo, cambio, reforma, económico, político, social, clase o grupo social, régimen, grupo o clase dominante, grupo hegemónico, grupo o clase explotada, etc. – Identificar con soltura la terminología referida a períodos y subperíodos históricos.

Fig. 132

Segundo ciclo de Secundaria Obligatoria: 14-16 años

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivos</i>
Adquisición y uso de vocabulario histórico	– Utilización correcta en su expresión oral o escrita de los términos más abstractos de la Historia tales como: liberalismo, libre cambio, milenarismo, estado de bienestar, terrorismo, fascismo, autoritarismo, comunismo, estalinismo, anarquismo, socialismo utópico, economía planificada, nacionalismo, etc. – Clasificar con rapidez los conceptos históricos que aparecen en fuentes primarias o secundarias atendiendo a criterios previos de clasificación. – Comunicar resultados históricos utilizando correctamente el vocabulario a partir de fuentes, de pequeñas indagaciones o de informaciones poseídas previamente.

338

6. La comunicación de información histórica: la disertación

A partir del primer curso de la Secundaria obligatoria es tradicional pedir al alumnado en los ejercicios de evaluación sumativa que redacte un tema de Historia en el que organice y comunique la información y el resultado de su estudio. Lo que no suele ser tan habitual es que se informe al alumnado sobre «cómo» se redacta un tema para comunicar información. Y menos aún, casi nunca se utiliza la técnica de la redacción o disertación sobre un tema como actividad de aprendizaje. Somos del pa-

recer de que esta situación debe corregirse. Más allá de las discusiones sobre si se debe o no evaluar mediante una disertación escrita, opinamos que, procedimentalmente hablando, es preciso explicar en el aula cómo se debe desarrollar ésta y, al mismo tiempo, utilizar la redacción o alguna de sus partes como una forma más de actividad de aprendizaje.

No existen normas indiscutibles sobre cómo debe elaborarse la redacción o disertación de un tema de Historia. Pero esto no nos excusa en absoluto de concretar ante los alumnos un sistema que, al parecer del profesorado, constituya el modelo de disertación por el que se opte.

A título exclusivamente de ejemplo, a continuación exponemos nuestro sistema para concretar la disertación y su utilización como actividad de aprendizaje.

A nuestros alumnos y alumnas les enseñamos sistemáticamente que un tema de Historia debe constar de tres partes de extensión desigual: una introducción, un desarrollo y una conclusión. También les planteamos la necesidad de componer, antes de lanzarse a redactar, un esquema previo atendiendo a las tres partes indicadas. Para realizar un esquema hemos sido partidarios de empezar dictando unas normas de obligado cumplimiento a fin de orientar y dar seguridad al alumnado, reglas que con el tiempo, y a tenor del desarrollo de sus habilidades comunicativas, se van volviendo progresivamente laxas¹³. Así, pues, para nuestros alumnos y alumnas el esquema —ésta era la primera norma— debe constar de tres partes para la introducción, de tres grandes apartados en el desarrollo y de una conclusión breve. Al principio del curso o del ciclo somos inflexibles en la redacción de este esquema. En algunos casos admitíamos que el cuerpo o desarrollo temático se organizara en dos o cuatro partes; pero nunca en una o en cinco.

Una vez aclarada la estructura general de la disertación, se debe proceder a efectuar el esquema previo. Para elaborar un buen esquema es preciso que se identifique el tipo de tema de que se trata. Una vez más nos encontramos ante el hecho de que la identificación de patrones o clasificación es previa a un sistema de acciones.

En Historia se suelen distinguir, *grosso modo*, hasta siete tipologías de temas que hay que desarrollar (Fig. 133)¹⁴.

Tal y como los hemos ordenado en la figura 133, el primer tipo de temas se identifican por su carácter panorámico. Se trata de un momento concreto en un espacio concreto del pasado («Roma a la muerte de

13. Ni que decir tiene que si un alumno o alumna posee un sistema propio, coherente y original de comunicar información histórica se lo respetamos desde el primer momento. Las normas son para aquellos alumnos y alumnas que no poseen el dominio de esta técnica.

14. AA.VV.: *Histoire. Géographie. Sujets corrigés*. París. Nathan. 1993, pág. 12-14.

Fig. 133

Tipologías de temas en Historia	
	<i>Ejemplos</i>
1. Tema-cuadro (panorama)	1. Europa al final de la guerra mundial.
2. Tema-evolución	2. Las relaciones soviético-americanas de 1945 a 1975.
3. El tema comparativo	3. La descolonización francesa e inglesa: semejanzas y diferencias.
4. El tema biográfico	4. Franco: 1939-1975.
5. El tema analítico	5. Causas de la guerra fría.
6. El tema tipológico	6. Las descolonizaciones del siglo xx.
7. El tema con «en» o «y»	7. La URSS y las democracias populares de 1945 a 1989.

Augusto», «*La península Ibérica a la muerte de Sancho III el Mayor de Navarra*», «*América antes del “descubrimiento”*», etc.). Esta clase de enunciados históricos —ciertamente no muy frecuentes aún en la Secundaria Obligatoria— suelen clasificarse como «temáticos». Suelen estar «congelados» en el tiempo y no es corriente que den pie a la narración de evoluciones. En este sentido, se distinguen de los temas llamados «cronológicos», más susceptibles de jugar con fases y períodos. Así, pues, en el momento de esbozar el esquema previo ante este tipo de temas, los alumnos han de tener presente que la cronología ha de ser puntual, ya que prácticamente un año es el principio y final del sentido temporal sobre el que se debe construir la exposición. El esquema, normalmente, debe basarse en la descripción de grandes organizadores conceptuales [Introducción: 1) año/situación cronológica/contexto general; 2) Problemática global; 3) Planteamiento del desarrollo temático. Desarrollo: A) El espacio; B) La demografía, la economía y la sociedad; y C) Las instituciones y los hombres en el poder y sus tomas de decisión ante la realidad y en función de sus ideologías, intereses y situación. Conclusión: Balance general y perspectivas de inmediato futuro]. Este tipo de temas se pueden articular considerando que el año o período objeto de la descripción es a la vez un punto de llegada y de partida. En consecuencia, se puede hacer referencia a las mutaciones que se han operado en este año o período respecto del pasado más o menos inmediato, las causas de estas mutaciones y las modificaciones que en la coyuntura in-

mediatamente posterior se producirán en los organizadores descritos.

Distinto del anterior y mucho más frecuente en la práctica de las edades de la actual Secundaria obligatoria, es el tema de carácter evolutivo (*«La evolución de las industrias líticas durante la Prehistoria»*, *«Las formas de vida durante la Prehistoria»*, *«La industrialización en España a lo largo del siglo XIX»*, *«Barcelona desde el siglo XIII hasta principios del XX»* etc.). El esquema previo es más sencillo de realizar, ya que se trata de reconstruir las etapas de una evolución en sus puntos más significativos. La cronología —en lo que se refiere a las grandes etapas— en estos temas es fundamental. Los tres puntos claves del desarrollo temático pueden responder sistemáticamente a los enunciados siguientes. A) Situación de partida; B) Evolución; y C) Situación de llegada.

El tercer tipo de temas, también relativamente frecuente en los exámenes de BUP, FP o de la Secundaria obligatoria, es el comparativo. La comparación puede establecerse entre dos momentos distintos (*«Comparación estilística entre la pintura del Renacimiento y la del Barroco»*) o bien entre dos aspectos de un mismo momento histórico (*«Fascismo y comunismo en Europa durante los años 30. Semejanzas y diferencias»*). Los temas de carácter comparativo permiten varios desarrollos. El más simple consiste en poner de manera paralela las situaciones de partida de los temas que hay que comparar (A), los aspectos que establecen la comparación (B) y las consecuencias (C). Lo que no debe hacerse nunca es tratar realizar un esquema con dos puntos tratando por separado los términos de la comparación (Por ejemplo: A) El fascismo; B) El comunismo).

341

El cuarto tipo de temas, prácticamente inexistente en la Secundaria obligatoria y en el Bachillerato, es el tema o trabajo de tipo biográfico. Como consecuencia de la concepción historiográfica dominante entre el profesorado durante los últimos veinte años, los aspectos individuales y sus roles en la Historia no se han tenido en cuenta. Parece que esta situación va cambiando lentamente. En su caso, los temas de tipo biográfico requieren conocimientos muy precisos, lo que puede llevar a caer en una suma de anecdotismos. El planteamiento del esquema de los temas de carácter biográfico se puede articular de manera muy semejante al tema evolutivo sobre la base de etapas cronológicas precisas.

Los temas analíticos ponen el acento en un solo aspecto de un período histórico (*«La descolonización»*, *«El liberalismo»*, *«Causas de la guerra fría»*, etc.). En los temas analíticos se debe respetar la cronología y, en general, se debe partir desde lo que históricamente se considere como más importante o esencial hacia lo que se considera menos importante y anecdótico. Desde los tiempos largos, por así decirlo, hasta los tiempos cortos. Así, por ejemplo, sobre las *«Causas de la guerra fría»*, el desarrollo temático se podría estructurar como sigue: A) Las causas le-

janas; B) Las causas inmediatas; C) El engranaje de las causas inmediatas, las anécdotas y los líderes.

Otro tipo de temas son los llamados tipológicos, una variante de los comparativos, por ejemplo, «*Las descolonizaciones*». Nótese que este tema es distinto de otro que se titulara «La descolonización» (analítico). El plural en un título indica que es necesario acentuar las diferencias internas del concepto enunciado. Así, en el tema «Las descolonizaciones» se debería insistir esencialmente entre los modos de descolonización y, en cambio, las consecuencias de la descolonización deben presentarse rápidamente (a ser posible en la introducción y/o en la conclusión). Un esquema posible del desarrollo de este tema podría ser como sigue: A) Las descolonizaciones pacíficas; B) Las descolonizaciones dramáticas (entre la guerra y la paz); y C) Las guerras de independencia.

Finalmente, se suele distinguir también entre los tipos de tema aquellos que se llaman con «en» o «y», como «*La URSS y las democracias populares de 1945 a 1989*» o «*La monarquía hispánica en la Europa del siglo xvi*». La preposición «en» y la conjunción «y» no indican en este caso lugar o adición, respectivamente, sino que implican una jerarquía de enfoque: el primer término es más importante que el segundo. No se trata de establecer fundamentalmente reciprocidades ex aequo, sino de analizar fundamentalmente cómo ha influido o ha pretendido influir el primer término en el segundo. Esto no obsta para establecer, en segundo plano, cómo ha «resistido» o «aceptado» el segundo término del tema la «acción» del primero. En los ejemplos propuestos no se trataría en absoluto de enfocar las influencias de las democracias populares en la URSS o de la Europa del siglo xvi en la monarquía hispánica, sino todo lo contrario. La pregunta clave para establecer un desarrollo correcto de este tipo de temas sería: ¿cuál fue el papel de la URSS en las democracias populares entre 1945 y 1989? ¿Cuál fue el papel de la monarquía hispánica en la Europa occidental del siglo xvi? Uno de los posibles esquemas de desarrollo en que se puede basar este tipo de temas es la cronología. Así, por ejemplo, en lo que concierne al primero de los temas propuestos, los grandes puntos organizadores podrían ser los siguientes: A) La URSS satelitiza las democracias populares (1945-1953); B) La URSS controla las democracias populares (1953-1985); y C) La URSS «pierde» las democracias populares (1985-1989).

Pasemos, finalmente, a considerar algunos aspectos concretos de este esquema de trabajo sobre la comunicación de información histórica.

La introducción, a nuestro modo de ver, debe componerse de tres partes. Ésta es la normativa que presentamos a los alumnos y alumnas de Historia (Fig. 134).

En la introducción debemos establecer la significación del tema, justifi-

Fig. 134

Estructura de una introducción a una disertación de Historia	
1. Enunciado o definición del tema.	1. Presenta el contexto en sentido amplio en el cual se incluye el tema objeto de la disertación.
2. Enunciado de la problemática a tratar con referencia al ámbito temporal y espacial.	2. Plantea la problemática de manera muy precisa sobre la cuestión propuesta situada en el principio del período cronológico estudiado.
3. Síntesis del esquema del desarrollo que se va a tratar.	3. Describe el esquema del desarrollo. Antes de redactar la conclusión se ha de haber realizado el esquema del tema a fin de facilitar una frase que resuma y de coherencia a sus tres grandes subtemas.

cando sus puntos cronológicos básicos y su ámbito espacial si no está explicitado en el título. La introducción debe escaparse de toda digresión a la vez que debe evitar las vaguedades o generalidades. Pongamos un ejemplo.

Supongamos que en el último curso del Segundo ciclo de la Secundaria obligatoria proponemos el desarrollo de un tema de Historia contemporánea: «*La crisis de 1929 y la lucha contra la crisis en los Estados Unidos*». Una introducción posible, siguiendo los pasos propuestos en la figura 12, podría ser la siguiente¹⁵:

(1.) La crisis de 1929 interrumpe brutalmente un período de gran prosperidad económica que empezó en Estados Unidos durante el período 1921-1922.

(2.) La depresión sacudió el conjunto de la economía y la sociedad entera y se manifestó de forma muy dura en una elevadísima tasa de paro tanto en la industria como en el campo.

(3.) Vamos a sintetizar a continuación las causas de esta crisis, sus manifestaciones y cómo F. D. Roosevelt, elegido presidente en 1932, luchó en su contra mediante la política conocida como «New Deal»¹⁶.

A continuación debería iniciarse la redacción del desarrollo del tema

15. Véase otra forma de decir lo mismo con un ejemplo de introducción al tema "El Paleolítico" en el capítulo cuarto de esta obra, págs. 64 y 65.

16. Este ejemplo, algo reelaborado, está tomado del tema que se propuso en el examen público obligatorio de Historia en Francia al final de "Troisième" (equivalente al primero de BUP o 3r curso de Secundaria Obligatoria) en junio del año 1990 (Besançon). N. de BUZON, M. POINCET, J.-M. WOLFF: *Les sujets corrigés du Brevet*. París. Bordas. 1991. pág. 39.

siguiendo el esquema previo. Como se trata de un tema con «y», deberemos destacar el primer término del enunciado, es decir, la crisis de 1929. Como la primera parte del tema es analítica, partiremos de lo más importante: la causalidad. Continuaremos con las manifestaciones más espectaculares de la crisis y finalizaremos estableciendo cómo la crisis influyó en las políticas posteriores de la década de 1930 en Estados Unidos. El esquema del corpus o desarrollo podría ser el siguiente:

0. Introducción

A. *Causas de la crisis*

1. Las causas económicas y financieras

1.1. La crisis de la agricultura

1.2. Los límites del crecimiento industrial

1.3. Las causas financieras

2. Las causas sociales

B. *Las manifestaciones de la crisis*

1. La crisis bursátil

2. La crisis financiera

3. La crisis industrial

4. Una grave crisis social

C. *El New Deal*

1. La elección de Franklin D. Roosevelt

2. Las medidas económicas y sociales

3. El balance del New Deal

Conclusión

No es preciso, en la Secundaria obligatoria, que cada uno de estos enunciados se desarrolle con profusión. Puede bastar un párrafo sencillo para cada uno de los ítems. Lo importante, a nuestro modo de ver, es que el alumnado aprenda «cómo» debe estructurarse la comunicación de un tema de Historia, se emplee o no como prueba de evaluación. En este sentido, también se ha de aprender «cómo» se resuelve una conclusión.

La conclusión es, fundamentalmente, un balance del tema. Solemos insistir mucho en las conclusiones porque el alumnado de estas edades, en general, tiene tendencia a dejar el discurso de su exposición en suspenso. Se trata de resumir las ideas esenciales de los tres apartados del desarrollo con una ligera y eventual incursión en futuro inmediato a la fecha final del tema. También puede cerrarse con una cuestión o interrogante. No obstante, hay que evitar los excesos retóricos, las falsas preguntas, los acronías («¿Qué hubiera sucedido si en lugar de pasar esto hubiera pasado esto otro?») o las profecías. Un ejemplo de conclusión sobre el tema del que hemos realizado el esquema podría ser el siguiente:

«La crisis de 1929 fue la más amplia de las conocidas hasta enton-

ces y afectó a todos los estamentos de la sociedad, en especial a las clases medias y populares. El New Deal no consiguió restablecer completamente la situación económica y social anterior al crack. Será la Segunda Guerra Mundial la que liquidará definitivamente la crisis.»

En resumen, pues, la comunicación «clásica» de información histórica a través de la exposición o disertación escrita de un tema también tiene un énfasis procedimental. No sólo debe aprenderse el contenido conceptual y los hechos objeto de la información histórica, sino que también debe aprenderse, y enseñarse, la manera «como» este tema debe desarrollarse. Probablemente, este «cómo» que hemos explicitado hasta aquí constituya un buen mecanismo para decodificar información significativa almacenada en la memoria a largo plazo y facilite la construcción del saber histórico.

7. El aprendizaje de la disertación histórica

La comunicación de información estudiada o de resultados de la indagación histórica no sólo se manifiesta a través de la disertación. Hay, evidentemente, otros medios: preguntas sobre fuentes (textuales, gráficas o materiales), elaboración de un informe a partir de fuentes dadas, elaboración de trabajos, dibujos, comentarios orales, etc. La disertación escrita, tradicional en pruebas y exámenes, se debe o se puede empezar a aprender a partir de los 12 años, y a su vez debe venir preparada con anterioridad.

345

En el Ciclo inicial (de los 6 a los 8 años), el alumnado podría ejercitarse en la descripción oral de aspectos del pasado muy concretos, por ejemplo, sobre el aspecto de una calle conocida a partir de una fotografía antigua o sobre aspectos destacables de un lugar histórico (ruinas, castillo, museo industrial, etc.). En orden a fundamentar la disertación de la Secundaria, puede resultar aconsejable ya en la Primaria realizar sobre cosas o narraciones del pasado toda una serie de actividades de comunicación, por ejemplo, las que concretan los recursos didácticos siguientes relacionados en la figura 135.

En el Ciclo medio (8 a 10 años), los alumnos son perfectamente capaces de describir oralmente y por escrito de manera sencilla y breve algunos sucesos del pasado. También pueden ejercitarse en comunicar similitudes y diferencias entre hoy y el pasado, siempre que se trate de aspectos concretos o que pueda imaginarlos o «vivirlos» personalmente. Los alumnos y alumnas de estas edades pueden potencialmente situar información en forma de gráficos, diagramas o mapas. También les es posible apoyarse en algunas fuentes sencillas para construir un pequeño relato o llegar a pequeñas conclusiones. Además de los recursos del ciclo anterior, aquí podríamos añadir el contenido de la figura 136.

Ciclo Inicial: 6-8 años*Recursos didácticos para ejercitar la comunicación de información histórica*

- Narración oral de situaciones de gente en el pasado oídas en su familia.
- Dibujo de representaciones de escenas oídas en narraciones históricas.
- Elaboración de diagramas.
- Reconstrucción de acontecimientos del pasado mediante la danza o pequeñas representaciones de teatro.
- Reexplicación oral de narraciones oídas o leídas en libros adecuados que posean mucha imagen y poca letra.
- Uso de líneas temporales sencillas para situar sucesiones.
- Producción de títulos a determinadas narraciones.
- Complimentación de palabras en frases sencillas referidas a contenido histórico que presenten vacíos.
- Redacción de frases cortas mostrando una cierta habilidad para seleccionar uno o dos puntos de una narración histórica oída previamente.

346

En el Ciclo superior (10 a 12 años), los alumnos pueden ser potencialmente capaces de comunicar de forma oral o escrita un relato sobre

Ciclo Medio: 8-10 años*Recursos didácticos para ejercitar la comunicación de información histórica*

- Comunicación oral de aspectos concretos del pasado de la vida local.
- Comunicación oral de información obtenida a partir de libros adecuados a su edad (sobre la vida cotidiana o de la infancia en el antiguo Egipto, en Grecia, en Roma, en un castillo medieval...).
- Redacción de frases utilizando palabras o términos históricos.
- Elaboración de listas de aspectos deducidos de la observación de más de una fuente (fuentes materiales, imágenes, fuentes primarias de carácter textual...) mediante cuestionario guiado o sin cuestionario.
- Elaboración de respuestas a preguntas sencillas sobre fuentes del estilo ¿dónde, cuándo, qué, quién?
- Elaboración de dibujos y murales.

acontecimientos de pasado en el que, además de establecer similitudes y diferencias entre el hoy y el pasado, puedan establecer aspectos de continuidad y cambio en el mismo pasado. También pueden empezar a indicar elementos causales materiales o intencionales sencillos. Además de los recursos de los ciclos anteriores, aquí podríamos añadir los de la figura 137.

Al llegar a la Secundaria obligatoria, todos los recursos anteriores pueden utilizarse para entrenar y afinar la capacidad de comunicación escrita de las alumnas y los alumnos. De todas maneras, en la Secundaria obligatoria sería conveniente focalizar la habilidad de la comunicación escrita de información histórica. Para tal fin, opinamos, a tenor de los resultados experimentados en el aula, que los diversos pasos que hemos sugerido para la elaboración de temas históricos se utilicen como actividades normales de aprendizaje.

En primer lugar, el alumnado ha de saber clasificar los tipos de temas y, en la medida de lo posible, las formas generales de realización del esquema previo. Después de haber explicado u ofrecido información sobre cualquier período histórico —sea cual sea el método que se utilice en el aula—, la primera fase de aprendizaje puede ser la enunciación de diversos tipos de temas posibles para desarrollar sobre lo explicado o propuesto hasta el momento. Acto seguido se pide al alumnado que redacte él mismo algunos temas de determinadas tipologías.

Cuando el alumnado identifica correctamente los tipos de temas y empieza a dominar la estructura general que le proponemos (introducción, desarrollo con tres apartados generales y conclusión), ha llegado el momento de explicarle cómo se redacta un esquema adecuado a cada ti-

347

Fig. 137

Ciclo Superior: 10-12 años

<i>Recursos didácticos para ejercitar la comunicación de información histórica</i>
— Agrupación material de diversas fuentes bajo un título. — Redacción de escritos breves de carácter imaginativo sobre el pasado. — Redacción de escritos descriptivos. — Redacción sobre aspectos del pasado obtenidos de fuentes orales. — Toma de notas a propósito de trabajos de campo. — Elaboración de pequeños resúmenes o síntesis. — Comentarios orales o escritos de textos. — Realización de mapas y de diagramas.

pología de tema. Por experiencia, somos partidarios de presentar sólo tres apartados que se pueden subdividir como máximo en dos subentradas más. El esquema-tipo sería el siguiente:

Introducción		
Desarrollo		
A.....	B.....	C.....
1.....	1.....	1.....
1.1.....	1.1.....	1.1.....
1.2.....	1.2.....	1.2.....
1.n.....	1.n.....	1.n.....
2.....	2.....	2.....
2.1.....	2.1.....	2.1.....
2.2.....	2.2.....	2.2.....
2.n.....	2.n.....	2.n.....
n.....	n.....	n.....
		Conclusión

Al principio procuramos que organicen sólo tres grandes apartados, y a medida que avanzamos en el curso vamos proponiendo más entradas. Lo único obligatorio son las tres grandes entradas (la gran A, la gran B y la gran C) siendo opcional según la información de que se disponga y la complejidad del tema el número de las subentradas.

Una vez explicado cómo se realiza un esquema previo y con qué criterios se debe organizar en función de la tipología del tema, empezamos a practicar en el aula sobre temas que proponemos nosotros o los mismos alumnos. Debe cuidarse en esta fase que el título de los temas no coincidan con los enunciados del libro de texto y, en la medida de lo posible, que los alumnos y alumnas descubran que los esquemas pueden ser diversos y correctos. Se evalúe o no a base de la disertación (aunque si se evalúa así la motivación de aprendizaje asciende) la realización de esquemas previos sobre temas resulta una actividad de aprendizaje de indudable eficacia¹⁷.

A continuación pasamos a practicar la introducción con sus tres pasos sistemáticos: enunciado en su contexto, problemática y redacción de síntesis breve de los grandes enunciados del esquema. Por lo tanto, pedimos la elaboración de introducciones como actividades de aprendizaje a

17. Frecuentemente en pequeñas pruebas de evaluación formativa hemos pedido a los alumnos y alumnas que en una sola cara de din A 4 elaboren el esquema previo de un tema sin que lo lleguen a desarrollar. La corrección es muy rápida y la información obtenida del rendimiento global del alumnado sumamente interesante.

continuación de la elaboración del esquema previo. Finalmente, practicaremos la redacción de cada uno de los apartados del esquema así como la redacción de conclusiones como actividades habituales y frecuentes del aprendizaje. De esta manera, la evaluación por disertación escrita, en caso de realizarse, no es una actividad no practicada en el aula sin ningún tipo de semejanza con lo que el alumnado realiza habitualmente para aprender historia.

8. Resumen

A lo largo de este capítulo se ha tratado de la adquisición, uso y aplicación del vocabulario histórico, así como del aprendizaje de la comunicación de información histórica.

En primer lugar se ha definido qué es lo que se entiende en este ensayo por vocabulario histórico, su clasificación y las dificultades de aprendizaje según sea su naturaleza. A continuación se ha tratado sobre la necesidad de programar por recurrencia la presencia de los conceptos más universales a lo largo de las etapas obligatorias.

En segundo lugar se ha tratado de la clasificación de los conceptos históricos ofreciéndose para la Secundaria obligatoria una propuesta de cuatro criterios: 1) político, 2) económico y tecnocientífico, 3) social y religioso, y 4) cultural y estético. Se han ilustrado las tareas de clasificación con algunos ejemplos.

En tercer lugar se ha dedicado un espacio a la técnica de la definición procediendo a su clasificación en diversas tipologías: nominales, reales, esenciales, por antónimos o sinónimos, descriptivas y seriadas. Se ha ilustrado cada una de estas formas de definición con ejemplos de Historia y se ha propuesto a continuación una posible secuencia del aprendizaje de la definición con algunos ejemplos de actividades concretas de aprendizaje.

A continuación se ha hablado de la aplicación del vocabulario histórico y de algunos sistemas de aprendizaje de esta aplicación.

En quinto lugar se ha propuesto una secuencia psicológica de la progresividad en el aprendizaje de la Historia en lo que se refiere a la adquisición y uso del vocabulario histórico enunciando posibles objetivos o metas que se alcanzarán por ciclos de la etapa de la enseñanza obligatoria.

Finalmente se ha tratado en extensión sobre el aprendizaje de la comunicación de información histórica a través de la técnica de la disertación o exposición temática. Se ha propuesto una clasificación tipológica de los temas más frecuentes en Historia en la enseñanza no universitaria; se ha ofrecido un método de estructuración de los temas según cada tipología y se ha realizado una propuesta de aprendizaje progresivo sin descuidar la secuencia de las actividades previas que deberían practicarse en la etapa de enseñanza primaria. Se ha ilustrado el aprendizaje de la técnica de la disertación con algunos ejemplos de Historia contemporánea.

11. A MODO DE EPILOGO

Ha llegado el momento de cerrar, siquiera provisionalmente, este intento de esbozo sistemático acerca de los procedimientos en Historia. Quisiéramos concluirlo con algunas reflexiones que se nos han ido sugiriendo a lo largo de su gestación y redacción.

A modo de primera conclusión quisiéramos destacar que, a nuestro modo de ver, lo que llamamos «procedimientos» no son actividades de aprendizaje ni tampoco el sistema concreto de dar clase. Lo que se designa con el nombre de Procedimientos en los nuevos planes de estudio es, a nuestro juicio, un contenido de carácter práctico. ¿Dónde hay que buscar este nuevo contenido? Este contenido se deriva directamente de la epistemología de la disciplina y, más concretamente, de su o sus métodos. Ha de ser la práctica necesaria para construir los conocimientos. Y de estos conocimientos nace la posibilidad de realizar correctamente la práctica. Hechos y conceptos de Historia, por una parte, y procedimientos, por la otra, son las dos caras de un mismo saber. O los dos saberes de una misma disciplina.

Introducir los procedimientos como contenido en la programación y aprendizaje de la Historia significa, pues, que los profesores y profesoras sabemos qué Historia se está haciendo en estos momentos, cuáles son los objetos preferentes de su estudio a finales del siglo xx, cuáles son sus planteamientos teóricos, qué resultados se están obteniendo, cuáles son las finalidades de sus indagaciones y en qué consisten sus procesos y dificultades metodológicas. Tampoco deberíamos ignorar los valores que los historiadores actuales hacen intervenir en este desconcertante ocaso del siglo xx. Por lo tanto, opinamos que, como consecuencia de la entrada de los procedimientos en las programaciones, es necesario debatir y aclarar en la medida de lo posible las actuales teorías de la Historia, especialmente en sus aspectos metodológicos. Sin este requisito previo, no creemos que sea posible, no sólo enseñar procedimientos, sino ni tan siquiera tener mínimamente fundamentadas las razones del contenido de hechos y conceptos. Sólo desde una puesta al día en las razones teóricas de la Historia podremos deducir su sentido educativo en las etapas de la enseñanza no universitaria. Hay que saber contestar, en suma, a una pregunta clave: ¿qué significa hoy saber Historia?

En segundo lugar, el saber hacer del historiador y de la historiadora y

sus reducciones o modelos didácticos en el aula preuniversitaria han de conjugarse con las descripciones que la psicología cognitiva nos ofrece sobre las formas del conocimiento. Queremos decir con ello que la naturaleza y el método de la disciplina deben casarse con las teorías del aprendizaje, a fin de adecuar y evaluar lo que al final resulta realmente significativo para el alumnado, tanto en la infancia como en la pubertad y en la adolescencia. Teoría de la disciplina, contenido (conceptual y procedimental) y psicología cognitiva deben constituir un triángulo equilátero de fuerzas convergentes absolutamente imprescindible para una didáctica eficaz.

En tercero y último lugar, hemos de confesar que, como consecuencia de la reflexión teórica a la que nos hemos visto obligados durante la gestación de este libro, empezamos a estar convencidos de que no podemos continuar planificando y enseñando la Historia como lo hemos hecho hasta el presente, es decir, de manera enciclopédica y con pretensiones de continuidad temporal absoluta (de la prehistoria, todo, hasta nuestros días, sea este todo un depósito de reyes y anécdotas, sea un almacén de estructuras y explicaciones).

352

La aspiración a construir para el alumnado una cronología absoluta con un contenido conceptual enciclopédico procede, quizás, de una “cárcel de larga duración» presente en la mentalidad del profesorado. Efectivamente, nos da la impresión de que el profesorado de Historia cree poseer una visión continúa y enciclopédica de la disciplina. Y decimos “cree” porque una mínima reflexión analítica —¿qué se sabe de Egipto entre el fin de los faraones y el siglo xx?; ¿o de la historia de Polonia?; ¿o de la China antes de Mao?; ¿y de África?— desmonta esta suposición. Sencillamente es imposible saberlo todo —ni tan siquiera un poco— de todos los siglos. Pero es que, además, tal como pudimos apreciar en los debates de los últimos cursos de doctorado (1994), parece que la supuesta visión lineal y enciclopédica del profesorado suele aparecer a su conciencia al principio de su quehacer profesional, al cabo de unos tres o cuatro años de docencia en cursos de programas enciclopédicos (por ejemplo, el 1º del BUP, a extinguir). Cuando se realiza un esfuerzo de memoria hacia el propio pasado y se empatiza el grado de perspectiva temporal y de conocimiento histórico poseído al final del Bachillerato cursado por el actual profesorado, se suele reconocer de manera casi unánime la existencia de un rompecabezas muy descompuesto, a medio hacer. Es decir: los profesores y profesoras de Historia, probablemente, solemos tener como objetivo para nuestros actuales alumnos de la enseñanza obligatoria aquello que como profesionales adquirimos al cabo de unos años de docencia en nuestra edad adulta y no lo que realmente sabí-

amos o podríamos haber sabido al final de los estudios obligatorios del bachillerato.

Introducir procedimientos como contenido del aprendizaje histórico supone, pues, contemplar la programación de otra manera distinta a la actual, renunciando, en consecuencia, al hilo continuo de la Historia en la Enseñanza Obligatoria. Supone también investigar la relación entre los mecanismos utilizados para ofrecer información y las actividades de aprendizaje realizadas por el alumando para atribuir sentido a dicha información; requiere buscar un *tempo* didáctico más lento; precisa profundizar en los elementos epistemológicos (¿cómo sabemos que esto ocurrió?) a la vez que se estudian los hechos en el tiempo; y, sobre todo, exige ensayar a fondo todos los sistemas mediante los cuales los conceptos y los hechos históricos llegan a constituirse en esquemas de conocimiento sólidos y permanentes en lugar de ser un efímera lista confusa en la atribución de sentido y sumida en el olvido al día siguiente de la evaluación.

Permítasenos, para acabar este texto, manifestar una convicción íntima: la enseñanza de la Historia es útil. Por muchas razones. Entre ellas, dos de máxima importancia: facilitar el autoconocimiento de la naturaleza humana y fundamentar una construcción moral de la colectividad. En este final de siglo, cuando sobre las ruinas de la impostura comunista vuelven a soplar vientos de fascismo, de intolerancia, de racismo y de xenofobia, tanto en la vieja Europa como en otras partes del mundo, abogamos por imponer la Historia a la infancia y a la juventud. Para un presente y un futuro más humanos. Para impedir el olvido. Para que ante propuestas de retorno a la irracionalidad nadie pueda alegar ignorancia.

MIE

Materiales para la innovación educativa

1. **Nuevas Tecnologías y enseñanza** / Antonio R. Bartolomé
2. **Pedagogía de la sexualidad** / Pere Font
3. **La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría** / M. Álvarez y otros.
4. **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo** / M. Martínez, J. M. Puig (coordinadores)
5. **Estrategias de lectura** / Isabel Solé
6. **La orientación del currículum por Proyectos de Trabajo**
F. Hernández, M. Ventura.
7. **Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo. Textos para la enseñanza de las Ciencias Sociales**
G. Biosca, C. Clavijo
8. **Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula**
A. Zabala (coord.)
9. **La comunicación audiovisual y su integración en el currículum**
A. Corominas
10. **Los procedimientos en Historia** / C. Trepas
11. **La escuela rural** / P. Boix (en preparación)

Aquest llibre es dirigeix a tot el professorat que vol familiaritzar-se amb la proposta curricular i comprendre la naturalesa, tipologia i característiques dels seus continguts d'aprenentatge (fets, conceptes i principis, procediments i actituds, valors i normes) així com el tractament educatiu que tenen en el currículum.



Materials per a la innovació educativa

Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Fo
pla
ment

GRACIA
EDITORIAL

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

ISBN 84-7827-051-5



9 788478 270514