

La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós

Pilar Maestro González

*Coordinadora del grupo Kairós
Alicante*

En este artículo se expone de forma resumida la naturaleza y características de un modelo histórico innovador que corresponde al PROYECTO KAIRÓS para la enseñanza de la Historia en Secundaria. Sus objetivos básicos consisten en ofrecer una alternativa a la enseñanza de la Historia y también servir de marco de reflexión para el profesorado a fin de favorecer el cambio didáctico. En la primera parte se exponen los fundamentos teóricos del Proyecto y la coherencia de sus relaciones internas. En la segunda parte se analiza la praxis del aula del modelo, en aspectos fundamentales como son las implicaciones metodológicas y los materiales didácticos. En las notas bibliográficas se da cuenta de algunos de los artículos y trabajos donde puede encontrarse información más detallada de todo lo expuesto, así como de algu-

nas unidades didácticas y materiales del Proyecto.

Introducción

El cambio didáctico. La función de los modelos didácticos innovadores.

El Proyecto Curricular Kairós para la enseñanza de la Historia en Secundaria Obligatoria (12-16), es el núcleo de un Proyecto más amplio que abarcará toda la Primaria y la Secundaria, incluyendo el Bachillerato.

Este Proyecto ha pretendido, desde sus comienzos, constituirse en una propuesta alternativa para la enseñanza de la Historia, con un carácter global, desarrollándose a lo largo de todo el proceso educativo. Y a la vez pretende

favorecer el cambio didáctico en la formación del profesorado. Ambas cosas nos parecen inseparables.

Toda su estructura se articula pues al servicio del aprendizaje de los alumnos y -de forma importante-, al servicio de la reflexión de los profesores.

La trayectoria en la ejecución de este Proyecto no ha sido lineal ni simple. Desde sus comienzos, como todo proyecto humano, ha presentado ritmos y movimientos diversos. Pero a través, de estos ritmos diferentes, algunas ideas fuerza se han mantenido como útiles. Una de ellas, una de las más importantes, es precisamente la necesidad de configurarse como una propuesta de cambio didáctico.

A su vez, esta idea ha ido constituyéndose en el eje que aglutina postulados y decisiones básicas cuyo conjunto orienta la racionalidad del proyecto. A saber:

1. La reconsideración del papel de la Historia en el currículum, como disciplina de gran poder de formación intelectual y educativo. La clarificación de lo que se entiende pues por conocimiento escolar referido a esta materia: es decir la tipificación, selección y organización de los contenidos.
2. La necesidad de un cambio conceptual sobre la Historia como conocimiento y como saber, desde la ruptura epistemológica y ciertas aportaciones historiográficas del siglo XX.
3. La nueva forma de concebir el aprendizaje de la Historia desde la perspectiva constructivista y la

necesidad de clarificación del debate metodológico.

4. La necesidad de considerar la enseñanza de la Historia como un proceso largo que abarca la Primaria y la Secundaria completa y que continúa después. Por tanto la urgencia de plantear los problemas de su aprendizaje a largo plazo.
5. La relevancia de los Proyectos curriculares como alternativa global en la enseñanza-aprendizaje de la Historia y como instrumentos potentes de formación y de investigación didáctica.
6. Considerar la especial importancia de los materiales curriculares y de su soporte metodológico como plasmación visible de la racionalidad del Proyecto, pero también como productores de la misma. Ello en relación con la extraordinaria importancia que el profesorado en general concede a cualquier tipo de material curricular.
7. El replanteamiento de la formación del profesorado desde la idea del cambio didáctico, nucleado alrededor de alternativas o proyectos concretos que exigen un trabajo colectivo y contrastado constante y que favorezcan su progresiva autonomía.
8. La consideración de la evaluación como un elemento clave del diseño, no solo en el aula, sino sobre todo como la puerta por donde se plantean problemas que favorecen nuevas investigaciones.
9. La importancia del papel de la investigación educativa y la necesi-

dad de incorporar al profesor como sujeto activo de esta investigación.

10. La pertinencia de situar la enseñanza de la Historia en un marco organizativo escolar favorable y de establecer relaciones claras con otras disciplinas cercanas y también con el resto de materias del currículum escolar.

Todas las asunciones del Proyecto desde estas líneas básicas, como veremos, giran alrededor de *la meta fundamental de impulsar y favorecer el cambio didáctico* desde un modelo compartido por el profesor, al que consideramos sujeto fundamental de ese cambio.

El modelo didáctico adquiere pues su significación más profunda si se considera no como el apéndice de un proceso de definición teórica, sino como el lugar donde se explicitan *las relaciones* de todos los elementos teórico-prácticos del Proyecto, su propia coherencia interna, y también el lugar donde esas relaciones aparecen más visibles para el profesor.

No hay que olvidar que el profesor es también un “proyecto fluyente” en cuya práctica cristalizan todas sus asunciones sobre la Historia, el aprendizaje, la educación, la función de la escuela, el valor de la teoría y de la práctica, el papel del profesor, el tipo idóneo de materiales, de actividades, la evaluación...etc.etc.

Sin embargo, el hecho de que muchas de estas asunciones aparezcan confusas o implícitas, impide que reflexione sobre su práctica de una forma adecuada. Más bien suele pensar sobre la práctica como “el uso de cierto tipo

de materiales”, el dominio de ciertas “técnicas” o “estrategias” puntuales, la “introducción de recursos nuevos”...

Para que pueda realizar una reflexión profunda que le permita la apertura al cambio didáctico, es importante disponer de modelos explícitos y claramente fundamentados que le permitan contrastarlos con el suyo propio, sacarlo a la luz, “verlo”.

El modelo didáctico debe ofrecer pues una fundamentación clara y explícita y también la posibilidad de ser incorporado “desde dentro” por el profesor. Estas dos condiciones son las que permitirán a ese profesor en el futuro, realizar propuestas propias, bien fundamentadas.

Es cierto que la falta de una tradición generalizada de innovación curricular en nuestro ambiente educativo, —más si cabe en el territorio de la Historia—, plantea dificultades terminológicas que pueden estorbar ese proceso de autoreflexión. Esas dificultades se deben precisamente a la falta de una tradición de socialización de las propuestas, es decir de trabajo en grupos o equipos y de discusión y contraste de las distintas definiciones. Hay que procurar que esa aparente y confusa variedad no induzca al profesor a mostrarse escéptico.

Leyendo a veces artículos sobre estos temas, sorprende observar cómo dos propuestas muy semejantes, especialmente en lo que atañe a los modelos didácticos, se concretan en denominaciones imposibles de homologar incluso para un profesor. O, por el contrario, propuestas arrojadas bajo la misma denominación no tienen nada

en común en realidad. Un ejemplo delirante son las diversas y contradictorias propuestas arrojadas bajo la denominación constructivista, fruto de la acelerada e irreflexiva aceptación de términos en circulación.

Pero, a pesar de todo ello, la discusión terminológica alberga auténticas cuestiones de fondo que, por lo general, se refieren al problema de la relación teoría-práctica. Es el caso de la diferente forma en que se utilizan expresiones como método, metodología, metodología didáctica, procedimientos, estrategias, actividades, materiales, etc., etc, y que tienen que ver con la concepción de los diferentes modelos.

En el curso de unos Seminarios de Profundización Didáctica mantenidos en Sevilla hace ya unos años, de los que afortunadamente queda constancia escrita (1), se apuntó claramente este problema, precisamente en el apartado sobre el análisis de "La evolución de los planteamientos metodológicos".

Ciertamente, establecer una relación correcta entre teoría y práctica, exige establecer una multiplicidad de relaciones entre las decisiones didácticas y el resto de los elementos de un Proyecto. Esto puede producir y de hecho produce no pocas confusiones.

Cuando *teoría y práctica* se consideran, como es sensato hacer, estrechamente imbricadas, el pensamiento encuentra dificultades para su identificación ontológica, ya que aunque *son cosas diferentes, existen conjuntamente, son una el espejo de la otra y se generan de forma dialéctica*.

Aún así, o precisamente por ello, consideramos el modelo didáctico el

lugar ideal desde donde el profesor puede empezar a analizar la racionalidad de una propuesta curricular, ya que su misma naturaleza nos lleva constantemente de la teoría a la práctica y al revés.

Así pues, la importancia que se concede en este proyecto al modelo didáctico no es subsidiaria, sino central. Precisamente por el papel mediador que supone para promover el cambio didáctico.

¿Por qué la insistencia en el cambio didáctico? Hay, entre otras muchas, dos razones básicas: una ontológica y otra empírica.

En primer lugar la actividad humana, y en especial la educación, plantea constantemente nuevas situaciones y nuevos problemas. Para resolverlos se puede utilizar conocimientos ya contruidos, pero se necesita también adecuarlos a las nuevas demandas y crear nuevas respuestas. El profesor necesita pues saber lo que conserva y por qué lo hace. Pero también ha de hacerse cargo de nuevas investigaciones, de nuevas reflexiones, propias o ajenas.

El cambio didáctico no es pues sólo pasar de A a B y "ya hemos llegado", sino que es un fluir constante de situaciones en que lo nuevo y lo viejo se recombina constantemente. El problema no es tanto conocer un cambio posible, como *hacerse cargo de la necesidad misma del cambio y de sus razones*. Y eso es lo más angustioso para el docente. Hace poco una profesora, competente en la docencia, experimentada y consciente, acudía a un curso de formación donde se les invitaba a poner en cuestión la fundamentación epistemo-

lógica de ciertos modelos de enseñanza de la Historia y a reflexionar sobre ambas cosas. En un momento dado, reflexionó en voz alta: ¿Para que voy a pensar en todo eso si dentro de unos años tal vez habrá cambiado? Las propuestas deben servir básicamente para acompañarlo, para arroparlo en esa urgencia constante, para ayudarle a aceptarla y a construirla.

Pero, en estos momentos, hay además una razón puntual que nos aporta el análisis empírico de la situación de la docencia. Ahora es preciso *realizar un primer gran salto que arranque al profesorado de prácticas anquilosadas durante largo tiempo*, favorecidas por la situación de las instituciones educativas, presididas por una inercia derivada de una formación deficiente, cuya permanencia hay que buscar en la precariedad del ambiente y de los estímulos necesarios a una aventura tan inquietante como la puesta en cuestión de la propia práctica, del propio trabajo cotidiano.

La necesidad del cambio didáctico y también sus dificultades hacen pues necesaria la aparición de modelos didácticos, orientativos más que "ejemplares", que sean capaces de proporcionar al profesorado elementos de reflexión por una parte y ayudas y orientaciones concretas también.

El Proyecto Kairós ***Los fundamentos teóricos y la praxis de su modelo didáctico.***

Desde esta propuesta básica del cambio didáctico, analizaremos el Proyecto Kairós para la enseñanza de

la Historia en dos grandes apartados. En una primera parte expondremos su racionalidad interna, su fundamentación, es decir los elementos básicos que lo sustentan y las relaciones de coherencia entre ellos. Y en una segunda parte, el modelo didáctico en que se concretan estos principios para organizar la praxis del aula.

Primera Parte: ***La racionalidad del Proyecto.*** ***Elementos básicos.***

No es el objetivo específico de este escrito ahondar de forma exhaustiva en la explicación de la racionalidad del Proyecto Kairós. Pero es imprescindible hacer una exposición siquiera somera de sus elementos básicos, a fin de conectarlos con el modelo didáctico que propone para la praxis del aula.

Insistimos en que el cambio didáctico al que hemos aludido no supone tan sólo un cambio en formas externas de hacer, en prácticas puntuales o en estrategias o técnicas específicas, sino que es expresión de cambios profundos en la forma de concebir la enseñanza de la Historia, y por tanto en todos los elementos que componen el fundamento de la propuesta general, que podríamos centrar en algunas cuestiones básicas de la forma siguiente:

1. *La Historia en el marco de una concepción de la educación: Función intelectual y formativa de la Historia. La Historia como conocimiento y como saber.*

En primer lugar partimos de la idea de que el conocimiento de las acciones humanas, las acciones del pasado y del presente, en su sentido más profundo de rigor en los mecanismos de comprensión y veracidad en la explicación, supone una actividad beneficiosa para la sociedad civil. Y, por tanto, la iniciación en ese conocimiento en la adolescencia, desde la actividad de la escuela, es no solo positivo, sino imprescindible.

Entendemos la Historia como *conocimiento* y como *saber*. Así pues, no afrontamos el aprendizaje histórico solo como un *conocimiento* científico, como un análisis que procura un acercamiento a la veracidad de ciertos asertos, sean éstos conceptos, explicaciones o informaciones, sino también como un *saber*, como una ayuda al *pensamiento necesario para la acción*. Una acción crítica y reflexiva, favorecida por el desarrollo del pensamiento del alumno en el marco de una educación desalienadora, liberadora.

Ambos elementos -conocimiento y acción- deben equilibrarse no obstante, ya que solo adquieren su verdadera dimensión cuando conocimiento y saber se apoyan mutuamente. Las dos desviaciones que hay que evitar, ya que pueden romper ese equilibrio, consisten, a nuestro entender, en lo siguiente: o bien concretar un currículum al servicio exclusivo de la “moralización del individuo” para la acción, que suele acabar en adoctrinamiento y del que tenemos claros ejemplos no solo en la educación sino incluso en la producción historiográfica; o bien un currículum centrado en un conocimiento pretendidamente científico y aparentemente

neutral, cuando es sabido que ni tan siquiera esa situación puede darse en las mismas fuentes de investigación que alimentan nuestros libros y nuestras explicaciones, es decir en la misma investigación histórica.

Desde esta perspectiva, apostar por una concepción específica de la Historia, tanto en su concreción epistemológica como en las corrientes historiográficas concretas, no es una elección secundaria o independiente de los planteamientos educativos. En esa elección reside a nuestro entender su definición más radical. En el caso de la Historia los planteamientos epistemológicos y científicos en general, la llamada fuente disciplinar es definitiva ideológicamente y metodológicamente y por tanto desde el punto de vista educativo. Es innecesario recordar que las grandes controversias de los historiadores, las que han marcado la diferencia entre las grandes corrientes, no suelen referirse a cuestiones meramente técnicas sino a cuestiones profundas sobre la forma de entender el ser humano y su acción individual y social en relación con su tiempo, la forma pues de seleccionar acontecimientos y elegir temas de estudio, de plantear ciertos problemas en lugar de otros.

2. *La definición del objeto de conocimiento.*

La Historia como forma de conocimiento. Apostamos pues por la necesidad de asumir el cambio epistemológico fundamental que ha supuesto la investigación histórica del siglo XX, incorporado por diversas perspectivas

historiográficas, y que raramente se toma en consideración en los programas oficiales e incluso en la práctica del aula. Es preciso revisar la forma de estar presentes en los contenidos del currículum las concepciones sobre la temporalidad y la explicación históricas y sobre las características de la construcción de conceptos básicamente. No es posible explicitar aquí un asunto tan complejo como este. En otras ocasiones hemos hecho ya un análisis de la importancia de la posición epistemológica respecto de la definición del currículum, en especial sobre la concepción de la temporalidad y la explicación históricas. (2)

Naturalmente, esa concepción está mejor asumida por unas corrientes historiográficas que por otras. Y es preciso concretar. Dada la especial situación de la investigación en los momentos actuales en que no podemos hablar de corrientes o paradigmas dominantes, ya que se revisan constantemente posiciones y se abren nuevos caminos, nuevos objetos de conocimiento histórico, nuevos métodos y nuevos problemas de la explicación histórica, creemos conveniente citar las tendencias que no consideramos positivas y declarar cuales son las líneas de análisis que se aprecian ya como más fecundas.

En principio nos parece prudente y necesario evitar un positivismo de tipo decimonónico, y por igual los excesos del estructuralismo o de un análisis marxista cosificado, determinista, y los de algunas tendencias modernas pretendidamente científicizantes como el cuantitativismo y, en general, la conversión del análisis histórico en una ciencia nomológica.

Nos inclinamos por aprovechar el caudal que ha supuesto el análisis marxista como forma de exploración de la realidad económico-social en relación con el resto de los elementos que componen la vida de los hombres en sociedad, desde la crítica del pensamiento marxista francés más actual y desde la producción de los historiadores marxistas británicos básicamente; por la apertura hacia nuevos análisis que ha supuesto el movimiento alrededor de la Nueva Historia y de la escuela de Annales, aún con las contradicciones que ha supuesto en algunos casos, así como por la consideración del análisis histórico como una voluntad de globalización, de articulación dialéctica, sin prejuzgar a priori los términos de esa globalidad y sin confundirla con una totalización cronológica; y por la incorporación de las interesantes aportaciones que están suponiendo lo que viene en denominarse ya las otras miradas de la Historia. Ampliar el objeto de conocimiento significa romper la ortodoxia de viejos paradigmas sin perder por ello sus excelentes aportaciones. Por lo mismo, hay que asumir las nuevas aportaciones en cuanto que introducen elementos que pueden enriquecer esa articulación de la globalidad, pero nunca como exotismo “novedosos” o modas caprichosas.

El partir de ciertas corrientes historiográficas y de su forma de entender el conocimiento histórico tiene un reflejo inmediato en la forma de concebir el conocimiento escolar, concepción que no depende solo de las cuestiones psicopedagógicas obviamente. Estas fuen-

tes influyen muy directamente en dos aspectos importantes al menos:

En primer lugar, partir de la investigación historiográfica que hemos citado, significa aceptar sus planteamientos sobre el interés del conocimiento histórico en cuanto que considera relevantes cierto tipo de problemas. Problemas sobre las formas y el uso del poder, sobre la relación de los individuos y esas expresiones del poder detentado por grupos o personas, la relación de las acciones de los individuos dentro de un contexto histórico determinado, la comprensión del origen y mantenimiento de las desigualdades, del dominio de unos sobre otros, la lucha por liberarse de ese dominio, la emergencia de nuevos valores y el significado de ciertos valores en diferentes situaciones del pasado y del presente, los cambios de mentalidad, la aparición de nuevos protagonistas de la Historia, la consideración de los marginados habitualmente en las explicaciones históricas, la consideración de las contradicciones a que se ve sujeto el curso de los acontecimientos y la toma de decisiones tanto individuales como colectivas, la diversidad dentro de unidades aparentemente homogéneas, etc., etc... Esto no es más que una selección de temas, de asuntos a estudiar, que reorientan la investigación de los hechos históricos desde otras perspectivas. Y significa también la búsqueda de nuevas fuentes y de una nueva forma de "leer" las tradicionales para responder a las nuevas preguntas. Y estos son precisamente los problemas, las cuestiones que consideramos relevantes para la educación de nuestros alumnos. Por tanto esta selección historiográfica nos

ayuda en nuestra forma de seleccionar, de priorizar y organizar los contenidos de aprendizaje. Naturalmente no es la única fuente de decisiones. Pero es muy importante. Es necesario resaltarlo porque siempre se ha querido ver la fuente disciplinar como algo frío y distante, ajeno a las necesidades educativas de los alumnos. Hay formas de hacer Historia más comprometidas que otras con ciertos valores, con ciertos problemas. Posicionarse claramente sobre ello clarifica muchas cosas a la hora de escoger lo que los alumnos han de aprender.

En segundo lugar, esta elección sobre la forma de entender las peculiaridades del conocimiento histórico y su naturaleza, significa plantearse de forma diferente el trabajo del aula, inspirada en la nueva forma de hacer, de construir ese conocimiento.

Así, estos nuevos enfoques necesitan de nuevas formas de hacer, de métodos que construyan la Historia a través de la solución de los problemas que el mismo historiador se plantea sobre el pasado desde su propio presente. En esa construcción de la Historia, el protagonismo del historiador es muy importante y su acción sobre los restos, sobre los rastros del pasado es capital, diferenciando bien ambas cosas: el pasado, que no existe ya sino depositado en esos restos dispersos, y la Historia, es decir la construcción de una explicación más o menos coherente de ese pasado desde ciertos ángulos del presente, siempre abierta por tanto a nuevos planteamientos, a temas nuevos, no abordados en explicaciones anteriores.

Y de la misma manera, la intervención del alumno, a través de los proble-

mas escolares que el profesor le propone, es capital en la construcción de su propio aprendizaje. Y para ello puede y debe inspirarse en los caminos que ya han sido utilizados, salvando como es natural las diferencias entre investigación y aprendizaje escolar.

Una metodología escolar que tenga en cuenta la resolución de problemas, el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis, el tratamiento crítico de las fuentes, etc.etc.... y que por tanto considere vital la acción del sujeto que aprende, su propia construcción del conocimiento, no puede dejar de estar inspirada en esa forma de hacer Historia .

Así pues, la consideración del tipo de Historia del que partimos y también de las corrientes historiográficas que lo ponen en práctica, que la usan para investigar, es vital para seleccionar contenidos escolares de aprendizaje y también para enfocar la práctica del aula en un contexto social determinado. Es innecesario insistir en que las cuestiones psicopedagógicas tienen también su parte de protagonismo, al igual que otros elementos de tipo sociológico o de organización escolar.

La Historia y las Ciencias Sociales. La concepción del área. Dentro de este apartado de planteamientos epistemológicos e historiográficos sobre el objeto de aprendizaje, nos parece una cuestión esencial la consideración de las relaciones de la Historia con otras Ciencias Sociales. Traducido en el ámbito escolar esto significa definirse por un asunto tan debatido como es la interdisciplinaridad y la concepción del

área, asuntos capitales para concretar el modelo didáctico.

El debate y la confrontación entre Sociología e Historia ha sido constante desde principios de siglo sobre todo, y en cierto modo esclarecedor. Por otra parte, los intentos de conexión entre las diferentes Ciencias Sociales tanto desde el Proyecto Annales como desde los postulados diversos de la Historia Social han ayudado a plantear con rigor el problema de la integración de las Ciencias Sociales. El resultado de todo ello ha sido una fructífera relación entre las investigaciones de esas ciencias, no sin grandes disputas, y también una definición cada vez más provechosa de cada una de ellas, una investigación más profunda sobre sus bases epistemológicas, sobre sus métodos.

Lo cierto es que hoy la euforia integradora de principios de siglo ha ido cediendo a una situación de definición propia de cada ciencia y de amplias puertas abiertas a la colaboración, “un buen tráfico de fronteras”, como apuntaba E.H. Carr. Y por tanto al desarrollo de una Historia de mirada cada vez más amplia, articuladora de elementos cada vez más ricos, que incorpora planteamientos apuntados en otras ciencias sociales para integrarlos en sus propias formas de hacer, pero que de ningún modo significan la fagocitación o la sustitución del resto de las Ciencias Sociales y sus propios métodos.

El resultado es una gran riqueza interdisciplinar en el seno de la Nueva Historia, que permanece abierto ya incuestionablemente a esas nuevas miradas que surgen constantemente.

Y, desde este punto de vista, la Historia aparece como un instrumento especialmente válido para ofrecer al adolescente un análisis suficientemente completo e interdisciplinar de la realidad social, alrededor de temas concretos y con métodos de análisis que permiten la posibilidad de comprender.

En la Secundaria obligatoria, y por supuesto en la Primaria, nos parece más pertinente optar por dos Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía, de vocación globalizadora ambas y que han caminado en un entendimiento aceptable a lo largo de este siglo en el terreno de la investigación y en el de la docencia. La especialización en el análisis sociológico, antropológico, etc., nos parece más adecuado para las últimas etapas, es decir para el Bachillerato, desde asignaturas específicas que acompañan a la Historia desde su propia singularidad.

La gran mirada global sobre la realidad social es algo que, como decía March Bloch, requiere de muchos esfuerzos y conocimientos. Esto no puede ser pues el punto de partida de un aprendizaje escolar, sino una meta a conseguir en un proceso continuado de construcción de conocimientos cada vez más complejos. Y por tanto, no significa apostar por disciplinas trasnochadas, cerradas entre cuatro paredes y esclavas de paradigmas decimonónicos, de la Historia que L. Febvre llamaba historizante.

La Historia como conocimiento escolar. Los contenidos y su organización en Bloques. Todo lo expuesto en estos dos puntos proporciona ya una orienta-

ción bastante clara, aunque de concreciones diversas, sobre la forma de definir y seleccionar los contenidos del currículum, que no obstante debe concretarse definitivamente en relación con las necesidades de los alumnos, es decir, con la concepción del aprendizaje escolar, que veremos más adelante.

De una forma somera hay que decir que la propuesta general de contenidos se concreta de dos formas: en la tipificación de los contenidos y su agrupación en Bloques, y en la secuenciación de esos contenidos a lo largo de la etapa.

En primer lugar hay que indicar que los contenidos, -lo que hay que aprender-, se definen generalmente y desde hace tiempo, como “el resultado de la investigación histórica”, aunque resumida y ordenada a lo largo de las edades clásicas en que se ha dividido tradicionalmente la Historia. Dependiendo de la posición historiográfica de los profesores o de los legisladores oficiales, estos contenidos difieren y se concretan en acontecimientos políticos, biografías de grandes personajes, desarrollos bélicos, instituciones, estructuras sociales, formas de producción, etc., etc. Ciertamente estos son contenidos escolares que hay que afrontar. Sin embargo, hay otros que no han sido considerados en las programaciones a pesar de su importancia y de resultar imprescindibles para que el alumno pueda aprender adecuadamente cualquiera de los contenidos citados. (3)

Nos referimos en primer lugar a la necesidad de que el alumno conozca y comprenda nociones fundamentales de la Historia como forma de conocimien-

to, como pueden ser la temporalidad y la forma de explicación histórica con todos los conceptos que giran a su alrededor y que son imprescindibles para acercarse de una forma razonable al aprendizaje de los hechos y procesos históricos. O la idea de fuente o de objetividad histórica o lo que significa la interpretación y el papel del historiador y la relación especial que establece con sus fuentes de información, con los restos... todo lo cual nos permite construir una explicación razonable del pasado, siempre desde nuevas perspectivas, desde nuevas preguntas, nuevos problemas. Una Historia que se construye constantemente, como hemos visto antes. A estos conceptos, considerados no como conocimientos aparte, aprendidos en abstracto, sino como elementos que hay que incorporar a la vez que se estudian los procesos históricos, hemos denominado *conceptos estructurantes*, porque obviamente forman parte del armazón, de la estructura del conocimiento histórico, y por tanto están presentes en cada trozo de Historia y deben estarlo por tanto en cada unidad didáctica. Se hace especial hincapié en ellos porque han sido, a pesar de su importancia, los grandes ausentes de las programaciones escolares, si bien es cierto que los profesores acusaban su carencia en los alumnos: su falta de comprensión de la temporalidad por ejemplo, o su visión de la explicación histórica como algo poco fiable y por tanto de poca utilidad, su desconfianza de las "interpretaciones" por subjetivas o ideológicas y su valoración del "dato", su preferencia por la explicación relacionada con actuacio-

nes de personajes, etc.etc. Pero todo esto es complejo y para aprenderlo bien es preciso que todos estos conceptos se consideren "contenidos" explícitamente en los programas, a fin de dedicarles tiempo y actividades.

Y de la misma forma acercarse al aprendizaje de cualquier acontecimiento o proceso histórico necesita incorporar los *conceptos específicos* que nos sirven para entenderlos. Conceptos como burguesía, democracia, excedente, patricios, Estado, proletariado, vasallos, monarquía... son imprescindibles para caminar a lo largo de una unidad didáctica que los utilice. Pero no sólo eso, sino que el alumno, para entender cabalmente estos conceptos, debe hacerse cargo a la vez de su historicidad, de su uso en un contexto determinado, de la forma específica pues en que se construyen los conceptos históricos, diferentes de los conceptos utilizados en otras ciencias, como las matemáticas por ejemplo. Y de la misma manera ha de entender que los *acontecimientos y procesos históricos* tienen sus características propias y que hay que entenderlos desde ellas. No se puede esperar por ejemplo que se sometan a leyes inapelables o a desarrollos previstos de antemano. Su singularidad y su complejidad como hechos humanos dentro de un contexto específico e irrepetible, deben ser aceptadas como características y no como inconvenientes o como signos de inferioridad científica.

A su vez, para construir y entender estos conceptos, hechos y procesos históricos, se necesita de *informaciones históricas* puntuales que hay que utili-

zar adecuadamente. Es decir, esta información, estos datos necesarios deben estar al servicio de la comprensión de aquellos, en lugar de constituirse en fines en sí mismos a través de una memorización sin sentido.

Por último, pero no los menos importantes, son los *contenidos metodológicos*, es decir todas aquellas formas de actuar, de organizar el trabajo escolar que hagan posible el aprendizaje. El alumno debe aprenderlas como un contenido más, y usarlas, ya que sin ellas, se ve reducido a prácticas de memorización o a grandes esfuerzos que no encuentran compensación en la escasez de conocimientos adquiridos. Y, sobre todo, sin esos conocimientos metodológicos su capacidad de retener y utilizar lo aprendido en el futuro se hace más problemática. Es preciso "aprender a aprender" para poder seguir aprendiendo.

La tipificación de los contenidos que llevamos hecha significará en muchos casos un cambio importante. El alumno debe acostumbrarse a una nueva forma de aceptar la clase de Historia, sus contenidos, sus maneras de trabajar... Por ello, es necesario también que aprenda a situarse ante ella de una forma diferente. Para ello necesita desarrollar *actitudes positivas*, que favorezcan esta forma de aprender. Debe aceptar la Historia desde sus características, sin complejos de inferioridad respecto de otras ciencias, debe buscar su racionalidad más que el aprendizaje de largas retahílas, y debe ver el interés de analizar problemas humanos del pasado para entender mejor los propios problemas que el pre-

sente le plantea. Para ello debe aprender también a actuar de otra forma en una clase de Historia en la que tal vez tenga que resolver problemas y realizar actuaciones a las que no estaba acostumbrado.

Así pues, los contenidos escolares necesarios para el aprendizaje histórico podrían agruparse en cinco grandes grupos:

1. Conceptos estructurantes.
2. Conceptos específicos, acontecimientos y procesos históricos relevantes.
3. Información histórica.
4. Conocimientos metodológicos.
5. Conocimiento sobre actitudes y valores.

Como es natural esta descripción responde a una necesidad analítica, pero de ningún modo hay que entender que estos contenidos pueden aprenderse por separado en el aula. Todos ellos deben incorporarse de una forma coherente en las diferentes unidades didácticas. Y el profesor debe tener un conocimiento claro del tipo de contenidos, cuantos y cuales, se incorporarán en cada unidad desarrollada, en cada trozo de Historia expuesto al aprendizaje de sus alumnos, en cada problema planteado. Sólo de esa forma podrá valorar el proceso, es decir el trabajo de los alumnos y el suyo propio.

Esta nueva concepción de los contenidos, más amplia que las tradicionales, exige pues alguna reducción de lo que siempre se consideró "contenidos". Y por tanto es preciso realizar una selección rigurosa de aquello que conviene aprender, sin caer en la tentación de resumir y resumir para que quepa

todo, cayendo en una deformadora jiva-rización de los procesos históricos.

Estos diferentes tipos de contenidos pueden agruparse en las unidades didácticas siguiendo pautas previstas por el profesor. A modo de ejemplo, en este proyecto proponemos organizar estas unidades desde cinco grandes tipos o bloques:

a) Unidades de tipo metodológico de iniciación.

Este Bloque metodológico mantiene su singularidad precisamente por la gran importancia que le damos a la comprensión del modelo didáctico tanto por parte del alumno como por parte del profesor. Necesitamos llamar la atención de ambos y procurarles desde el primer momento una relación interactiva en el aula que sea positiva para el aprendizaje, que favorezca una reciprocidad en los deseos, en los objetivos, en las motivaciones, que produzca una corriente de complicidad. Esto no quiere decir que el modelo se incorpore, se aprenda, totalmente en las unidades propias de este bloque, como una simple técnica que hay que aplicar mecánicamente después. Estas unidades deben afrontar otros aspectos del aprendizaje histórico, pero deben servir de iniciación asequible a una nueva forma de operar en el aula y de considerar elementos tan básicos como el rol del profesor, el valor del grupo, las aportaciones individuales, el sentido de la evaluación... etc. Después de las unidades de este bloque que se ubican en los inicios del proceso, en el primer curso de la Secundaria obligatoria, el resto de las unidades siguen desarrollando cada uno de los aspectos meto-

dológicos y didácticos con más detenimiento, paralelamente y adecuándose a los problemas y conceptos históricos que desarrollan. De ahí que, como luego veremos, las unidades no son clónicas, sino que tienen personalidad específica.

Los Bloques 2, 3 y 4 aglutinan unidades didácticas con el propósito común de estudiar Sociedades y Procesos históricos alrededor de problemas relevantes, pero desde diferentes perspectivas. El criterio de elección de esas unidades no es el conseguir un conjunto que componga un conocimiento total de la Historia en términos cronológicos, tarea obviamente imposible, sino el conocimiento real de algunos hechos y procesos que sean significativos para la comprensión histórica y que enlacen con cuestiones y problemas importantes de la vida de los hombres en sociedad, de sus cambios y pervivencias, de sus decisiones, del entramado de factores que se manifiesta en ellas. Y ello desde diferentes perspectivas.

b) Análisis diacrónico de la formación de elementos básicos en una sociedad determinada. Procesos por tanto que no deben ser enfocados como grandes abstracciones estructuralistas, sino inmersos en el desarrollo temporal de ejemplos concretos, cuya especificidad marque su propia duración, su desarrollo, su ritmo en fin y la manera de establecer relaciones con todo lo demás.

c) Análisis de procesos específicos de cambio o de transición importantes, que no deben ser entendidas desde las connotaciones que este término ha

adquirido en un marxismo ortodoxo, como transición de unos modos de producción a otros, sino en un sentido históricamente más amplio que incluye pues las crisis, las síntesis culturales, los procesos de fuerte remodelación dentro de una sociedad, el surgimiento de nuevos elementos, las grandes convulsiones revolucionarias, cambios significativos en las costumbres o en el arte...

d) Estudio de varias sociedades cercanas en el tiempo y que ofrecen ciertos elementos de análisis semejantes, como la organización del poder o una actividad económica importante cuyo desarrollo interesa estudiar en cada contexto histórico. Estos elementos, analizados en cada caso en relación con el resto de los componentes de esa sociedad ofrecerán seguramente procesos diferentes y configurarán sociedades o situaciones distintas. Se trata de internarse en el análisis complejo de la explicación histórica desde diferentes contextos. El ámbito temporal es más amplio y los elementos que se escojan deben ser potencialmente significativos, es decir deben ofrecer relaciones ricas con el resto de los factores.

e) Unidades dedicadas al análisis de las sociedades más cercanas a nosotros, incluso del tiempo más reciente, cuyos problemas por tanto necesiten de propuestas didácticas e incluso de fuentes diferentes, como son las de los medios de comunicación por ejemplo, y que mantengan relaciones específicas también con las vidas de los alumnos.

Esta forma de configurar los contenidos en unidades didácticas ofrece gran autonomía a las decisiones últimas del profesor que puede utilizar las

unidades que el mismo Proyecto le ofrece como guías, como instrumentos de trabajo, pero que debe producir poco a poco sus propias concreciones.

Las unidades no pretenden tanto "cubrir" el programa, como mostrar el modelo.

En cuanto a la secuenciación indicaremos tan solo que debe nutrirse de todos estos supuestos y de los que analizamos a continuación sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las implicaciones metodológicas consiguientes. Pero la amplitud que exigiría una exposición pormenorizada nos hace remitirnos, para no hacer este trabajo excesivamente largo, a la publicación de una ponencia presentada recientemente en Barcelona sobre este asunto. (4)

3. *El aprendizaje escolar de la Historia desde las necesidades de los alumnos. La construcción de significados.*

Para llegar a concretar la organización de un modelo didáctico, tanto en lo que concierne a la selección y organización de los contenidos, como a la forma de proceder en el aula, no solo es preciso recurrir a la concepción de la Historia y su lugar dentro de una concepción específica de la educación, como hemos mostrado someramente. Es igualmente necesario considerar las características y necesidades del sujeto que aprende, es decir el alumno dentro de un contexto escolar concreto. Y todo ello debe estar relacionado entre sí de una forma coherente.

En este postulado general, más directamente ligado a las necesidades

del alumno, apostamos en estos momentos por la necesidad de un cambio importante en la concepción del aprendizaje de la Historia en las aulas.

Este cambio tiene que ver específicamente con la formulación de la teoría del aprendizaje que el Proyecto ha propuesto desde sus comienzos, como es bien sabido: la concepción constructivista del aprendizaje. (5) Propuesta, hay que decirlo, recibida con reticencia en sus comienzos para el caso de la Historia y que, actualmente, experimenta un grado de aceptación cada vez mayor, desde diferentes territorios de la investigación y de la praxis escolar, a pesar de que las investigaciones hechas desde esta perspectiva en el territorio de la Historia son ciertamente escasas.

La propuesta constructivista nos parece posible desde sus planteamientos teóricos y desde ciertos postulados de la investigación psicológica general, que encuentra sus antecedentes lejanos en Piaget o Bachelard y que pasan por Ausubel y muy especialmente Vygotsky, hasta llegar a Novak en sus últimos escritos sobre el particular. Y también desde investigaciones específicas sobre el aprendizaje de conceptos históricos estructurantes, o investigaciones recientes, algunas ni siquiera publicadas, sobre las concepciones de los alumnos y de los profesores respecto de la Historia y de su aprendizaje. (6)

Esta propuesta de aprendizaje se adecúa a la concepción del conocimiento histórico tal como lo hemos descrito en los puntos 1 y 2. Esto es algo fundamental que queremos resaltar de

forma especialísima ya que, sin esa conjunción es bastante difícil aspirar a una relación correcta entre la teoría y la praxis educativa. Es preciso conjugar la teoría del aprendizaje, con la concepción del objeto de conocimiento de ese aprendizaje, *de una forma específica*: es decir, el aprendizaje escolar de la Historia con la concepción de la Historia como forma de conocimiento.

Y por eso coincidimos plenamente con el planteamiento constructivista en un punto fundamental: El proceso de construcción del aprendizaje escolar se define siempre en relación con el aprendizaje de materias concretas y no presenta pues rasgos generales aplicables del mismo modo a cualquier objeto de conocimiento, o capacidades uniformes en el alumno que le permitan transferir conocimientos de una materia a otra automáticamente.

Las investigaciones actuales parece que van dando la razón a este supuesto. En el terreno de las ciencias naturales y físico químicas y también en el territorio de las matemáticas, los postulados constructivistas hace tiempo que mantienen un ritmo de desarrollo considerable e incluso la emergencia de un consenso notable, especialmente sobre este punto de la relación entre la fundamentación psicológica y epistemológica (7)

En el territorio de la Historia y del resto de las Ciencias Sociales la marcha es mucho más lenta, pero se aprecian ya posiciones que creo vienen a darnos la razón. No solo en la amplia producción de trabajos que se está gestando en este momento sobre el aspecto más atractivo de esta teoría: las

ideas de los alumnos y también de los profesores sobre la Historia y su aprendizaje, como hemos apuntado antes. También en un campo más complejo, precisamente el establecimiento de la conjunción psicológica y la epistemológica. En ese sentido, sería necesario un acercamiento mayor entre el trabajo de historiadores y teóricos de la Historia con psicólogos del aprendizaje, sociólogos de la educación e investigadores de la didáctica de la Historia.

La conjunción del trabajo de estos profesionales es ya imprescindible para construir una investigación sólida sobre los procesos del aprendizaje histórico y para hacer propuestas didácticas. E incluso sería deseable una fusión o una relación estrechísima entre estas actividades. De hecho el perfil del investigador en la línea constructivista es el de un científico de una materia concreta que atiende también a conocimientos de psicología y metodología precisamente aplicados a dicha materia, o al revés, de un experto en psicología del aprendizaje que se especializa en un campo determinado de conocimiento. De ahí el éxito de las investigaciones concretas en cada ciencia. De hecho creemos que la didáctica Específica es un lugar idóneo para hacer confluir estos trabajos. Desgraciadamente la didáctica Específica de la Historia no cuenta aún con estudios importantes y sobre todo con líneas de investigación que comprometan a equipos y programas de actuación. Los trabajos se suelen realizar desde esfuerzos personales o casos demasiado aislados.

Por último queremos apuntar que la Historia, como aprendizaje específico debe establecer relaciones claras con

otras Ciencias Sociales en el ámbito escolar, de acuerdo con la concepción que hemos expuesto en el punto 2. En especial con la Geografía, que consideramos un conocimiento básico en la enseñanza obligatoria, como hemos indicado ya, y también con materias como la Sociología, la Antropología, o la Economía, por ejemplo, susceptibles de estudios específicos en el Bachillerato. Pero no nos inclinaremos, desde una visión constructivista, por unas Ciencias Sociales integradas, y mucho menos por un amasijo yuxtapuesto y vulgarizador de un montón de disciplinas sociales. El área debe considerarse como punto de encuentro y de discusión, más que traducirse en unidades que, desde un tema aparentemente globalizador, pretendan servir igualmente para aprender Geografía, Historia, Economía o Sociología.

Del mismo modo resaltamos la importancia de otros postulados clave del constructivismo, sobre la forma de concebir la construcción del aprendizaje significativo en las aulas. Como es la necesidad de pasar del pensamiento cotidiano al científico desde la consideración de las ideas de los alumnos y la relevancia concedida en este proceso al desarrollo del pensamiento divergente, el pensamiento que se abre hacia problemas y propuestas, que aventura hipótesis, que localiza contradicciones, que sugiere, que posibilita nuevas aportaciones y en definitiva orienta la búsqueda posterior y el procesado de la información de forma más rica.

Esto significa muchas cosas, pero en lo que aquí nos interesa, significa la concreción de unas implicaciones meto-

dológicas claras que nos ayudan a configurar un modelo didáctico adecuado, que veremos en la segunda parte.

4. *El marco escolar.*

Al igual que la Historia debe mantener relaciones con otras Ciencias Sociales en el área, especialmente con la Geografía, nos parece también necesario que la propuesta de enseñanza de la Historia mantenga relaciones fluidas con el resto de las asignaturas del currículum. Tan rechazable nos parece ahogar el aprendizaje histórico en un remolino de Ciencias Sociales, como adscribirlo al territorio de las "Letras" y desvincularlo de las llamadas "Ciencias" en el lenguaje escolar, terminología que no es sino el reflejo de paradigmas científicos obsoletos.

El Centro debe ser también un lugar donde las diversas propuestas de las materias puedan encontrar marcos de acogida y una organización escolar del tiempo, de los espacios, de las funciones de cada cual, de los criterios, en busca de acuerdos de mínimos que hagan comprensible para el alumno la coherencia educativa del conjunto.

La aportación intelectual y educativa de la Historia cobra un sentido mayor en una propuesta educativa y organizativa general; no puede reclamarse como algo independiente.

Ahí reside la discusión fundamental: *el valor y las funciones atribuidas a la escuela.*

Por eso creemos necesario algo que en pocas experiencias hemos visto realizarse: la discusión de las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la His-

toria en relación con el resto de propuestas de enseñanza del resto de las áreas o materias del currículum. La experiencia de este Proyecto parte de una serie de discusiones y valoraciones hechas desde la confrontación con las de otras materias, dentro del marco de la experimentación de la Reforma en algunos Centros de la Comunidad Valenciana. La experiencia, muy incompleta, nos ha parecido a pesar de todo en extremo fructífera.

Segunda parte:

La praxis del aula: implicaciones metodológicas y materiales didácticos.

La coherencia general, la racionalidad resultante de conjugar todos estos supuestos sobre la escuela, la función de la Historia en el currículum, la concepción de la Historia y de su aprendizaje y el marco escolar produce *implicaciones claras para la praxis*, que si bien no establecen una ortodoxia didáctica inamovible, sí marcan claramente los modelos que caben o no caben dentro.

El conjunto de las decisiones que hemos analizado en la primera parte y las implicaciones para la praxis que vamos a analizar ahora, componen una propuesta específica para la enseñanza de la Historia, un modelo didáctico en que teoría y práctica son igualmente relevantes y deben caminar juntas.

Hay que insistir una vez más que la tan cacareada relación entre teoría y práctica no puede convertirse en: una

teoría inamovible por una parte y una práctica multiuso en la que todo puede servir.

Los modelos didácticos responden a una racionalidad compuesta de relaciones complejas. Así pues, cuando su práctica es intercambiable es tan solo porque las fundamentaciones son muy semejantes y en realidad no se trata de dos Proyectos diferentes, sino de simples variaciones.

Y del mismo modo, dos modelos diferentes pueden compartir actividades, recursos o técnicas puntuales. Pero, si son realmente diferentes, esas actividades o procedimientos semejantes, cobrarán sentidos muy distintos dentro de cada Proyecto.

En definitiva, la praxis no es un conjunto desarticulado de procedimientos y actividades, sino que necesita una coherencia que presida la acción, coherencia que no es sino el reflejo de todas las asunciones del Proyecto, del modelo.

A todo ello, a esa forma general y coherente de producirse la praxis en relación fluida con unos supuestos generales, sirve de forma específica la metodología didáctica. En ella se incluye la función del profesor, su acción en relación con la del alumno a través de actividades y tareas, la función del grupo y la estructura de las unidades y de los materiales, tanto del alumno como del profesor, la forma de incorporar técnicas y recursos y los resultados de la evaluación de todo ello. El puente que une toda esta actividad con los supuestos teóricos no es otro que el conjunto de las implicaciones metodológicas que se derivan de la racionalidad,

de las relaciones de esos supuestos.

La terminología alrededor del modelo didáctico, del método, de las estrategias, de las técnicas, de las actividades, de los materiales..., ha producido grandes confusiones que no son sino la traducción de una gran confusión conceptual que tiene que ver con la actual situación de cambio didáctico y con la aparición de propuestas innovadoras y la permanencia subyacente de concepciones clásicas sobre teoría y práctica.

Hablaremos de dos elementos fundamentales del modelo que aglutinan la acción del grupo aula: *las orientaciones metodológicas y las unidades didácticas y materiales*.

Pero no queremos adentrarnos en estas explicaciones sin hacer una aclaración previa sobre la generación del modelo didáctico de este Proyecto. Tanto las discusiones teóricas en relación con la investigación epistemológica, histórica y educativa, como las propuestas metodológicas concretas y los materiales han surgido conjuntamente, constituyendo una primera hipótesis de trabajo. Ese borrador teórico-práctico tomó forma en los años 85 y 86 y apareció como tal hipótesis en una propuesta publicada en 1987. (8)

En esta propuesta inicial había dos documentos. Uno que explicaba la fundamentación general y el modelo didáctico de la propuesta, constituyendo un primer borrador del Proyecto. Y otro más en dos folletos, la "Guía del profesor/a y los "Materiales para el alumno/a" correspondientes a la unidad didáctica "La Agricultura a lo largo de la Edad Antigua" y que debía

ser una expresión concreta de la racionalidad general del Proyecto, para uso de los profesores.

Eso significaba solo un punto de partida, una hipótesis de trabajo que, en la práctica, ha ido recomponiéndose, creando nuevas concreciones didácticas, evaluando los resultados y modificando a veces los supuestos teóricos en algún punto. Todo ello se ha publicando en diferentes formas, materiales para el aula, documentos curriculares y artículos, algunos de los cuales se citan a lo largo de este escrito. Y todo ello compondrá una versión más acabada, aunque nunca definitiva, del Proyecto para la enseñanza de la Historia que abarca ahora ya a las enseñanzas de la Secundaria obligatoria y del Bachillerato, que esperamos aparecerá en fechas próximas.

Queremos resaltar que, en este proceso, siempre han aparecido conjuntamente los supuestos teóricos y las orientaciones y materiales para la práctica, puesto que se generaban a la vez, en estrecha relación. Eso ha supuesto ciertos inconvenientes, sobre todo en lo que respecta a los materiales como luego veremos. Pero también ha significado muchas ventajas, básicamente el no apreciar nunca grandes contradicciones entre la racionalidad del Proyecto y su práctica.

En este proceso, como en todas las propuestas de innovación, hay que distinguir dos etapas claramente diferenciadas, aunque en íntima relación.

En un primer momento, las propuestas se constituyen en hipótesis de trabajo y los materiales didácticos sirven para experimentar esa propuesta y

para ayudar al profesor que la pone en práctica a reflexionar sobre la racionalidad de la misma, sobre su fundamentación y su sentido. Pero también sirven para iniciar una investigación sobre la práctica y sobre los fundamentos teóricos, acerca de muchas cuestiones que es necesario estudiar, investigar. Son pues unidades amplias y complejas que necesitan bastante tiempo para ser desarrolladas en el aula y necesitan de un apoyo de formación para el profesor. Es una fase de investigación y experimentación.

En una segunda fase, que es en la que nos encontramos en este momento, -aunque la primera siempre permanece abierta-, se trata de asumir todas las informaciones producidas en la fase anterior y proponer un modelo, un Proyecto que pueda ser utilizado por la mayoría de los profesores. Es una etapa de generalización que comporta otras dificultades. No obstante, al ser dos fases totalmente imbricadas, es preciso tener en cuenta algunas cosas: primero, que la etapa de investigación-experimentación continúa siempre, incluso de forma más intensa, en este segundo período; segundo, que el Proyecto y los materiales en su forma originaria siguen siendo de gran utilidad para provocar una reflexión pormenorizada sobre asuntos importantes de la enseñanza de la Historia, y que, por tanto, son de una gran utilidad para usarlos en la formación del profesorado, inicial o permanente; y tercero, que los proyectos que como este pretenden favorecer el cambio de modelo didáctico, aún en su forma más asequible, deben acompañarse de un proceso

de reflexión conjunta en Seminarios, equipos de Centro, o grupos de trabajo en general, y no ser vistos como "libros de texto" más modernos a los que se puede acceder individualmente y sin ninguna preparación y traducción de sus propuestas en una última concreción didáctica, que siempre ha de depender del profesor y las necesidades de su aula.

La innovación necesita siempre del trabajo en equipo, e incluso de una pequeña actividad investigadora. Por otra parte, la LOGSE y sobre todo las necesidades de la enseñanza hoy, demandan la constitución de esos grupos de trabajo en la actividad docente. Exigir y obtener compensaciones profesionales y laborales a ese nuevo esfuerzo es otro asunto urgente sin duda.

1. Las implicaciones metodológicas y su relación con el papel del profesor y del alumno.

A lo largo de los diferentes desarrollos de las teorías sobre el aprendizaje escolar, las metodologías propuestas han sido, por supuesto, diferentes.

En las más primitivas, estos métodos han estado ligados básicamente al concepto de instrucción, es decir a la acción del profesor como dispensador directo de conocimientos.

Otras más recientes, pero cuyos antecedentes podemos rastrear en los comienzos del siglo XX, partiendo de la concepción de la construcción de significados como actividad intransferible del sujeto que aprende, han intentado involucrar al alumno a través, de una actividad propia, convencidas de que

esa acción era indispensable para la producción del aprendizaje. De forma que el concepto de aprendizaje ha ocupado un lugar preferente, junto a la instrucción.

Desde tentativas diversas se ha ido generando una variada y amplia investigación didáctica hecha sobre materias específicas, que constituye lo que hoy viene conociéndose, dentro del marco del aprendizaje significativo, como perspectiva constructivista del aprendizaje.

En esta tendencia, los métodos de instrucción y aprendizaje cobran sentido en una estrecha relación, asignando a la acción del alumno y del profesor papeles diferentes, pero complementarios e importantes en ambos casos.

El alumno sigue viéndose como el constructor de significados, cuya actuación por tanto es absolutamente necesaria, pero dependiente de la materia que aprende y del tipo de tareas propuestas por el profesor. Este tiene la compleja misión de organizar materiales y actividades de forma que favorezcan la acción del alumno y el aprendizaje por tanto. Su misión se amplía mucho en los tramos anteriores al trabajo puntual del aula y también en los procesos posteriores de evaluación y rectificación del proceso. Desde este supuesto hemos concedido una importancia muy especial a los materiales dirigidos al propio profesor y a la evaluación de los mismos, así como a la estructura de las unidades didácticas, como veremos.

Durante el trabajo del aula no obstante su función como poseedor privilegiado de conocimientos se mantiene,

pero a través, de las diferentes estrategias con las que debe conseguir que el alumno se involucre lo más posible en el proceso que le dará acceso al conocimiento.

Esta presencia constante del trabajo interactivo entre profesor y grupo de alumnos debe permitir que las orientaciones o las secuencias metodológicas no se confundan con un recetario, ni con una ortodoxia inamovible, ya que las necesidades del aula y su diversidad pasan a través, de la creatividad constante del profesor.

En cualquier caso, todo ello debe estar cohesionado por unas implicaciones metodológicas básicas que abordaremos a través, de los siguientes apartados:

- La conveniencia de tener en cuenta las ideas o conocimientos de los alumnos.
- Abordar el conocimiento desde el planteamiento y resolución de problemas.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento más potente en la construcción de conocimiento significativo, el pensamiento divergente
- Uso coherente de recursos y materiales en relación con la metodología.
- La necesidad de que el alumno constata el aprendizaje que ha realizado y también la forma en que ha accedido a él.
- Posibilitar la rectificación, cuando sea necesario, de esquemas conceptuales de partida, prejuicios o estereotipos.

Partir de las ideas de los alumnos.

Las actividades que concretan esta orientación en cada unidad son especial-

mente importantes ya que se parte de la concepción del conocimiento significativo como uno de los más potentes que puede construir un adolescente. Hay otras formas de acceder a conocimientos, de forma memorística o repetitiva o descubriendo espontáneamente las cosas. En ambos casos los conocimientos que pueden adquirirse, aunque útiles, no se ajustan a las necesidades de comprensión que exige el conocimiento histórico. De forma que, aunque aceptemos la necesidad y la utilidad de adquirir ciertos conocimientos a través, de la memoria, es evidente que estos no son suficientes para alcanzar la comprensión de los procesos históricos. Y del mismo modo, lo que un alumno puede descubrir por sí mismo está lejos de las complejidades que el conocimiento científico le propone. Sin embargo, la ausencia de relación, de puentes, entre el conocimiento científico escolar, la Historia en este caso, y la estructura conceptual con la que el alumno comprende habitualmente, puede hacer fracasar la tentativa de ofrecer a su comprensión explicaciones prolijas y bien fundamentadas.

Es preciso pues encontrar la forma de establecer contacto entre los propios esquemas de los alumnos y el nuevo aprendizaje. Esas relaciones son las que tenderán puentes entre el alumno y las incitaciones que llegan del exterior, facilitando la creación de conceptos y explicaciones que tengan sentido para el alumno. Es decir apoyando la creación de aprendizajes significativos, como decíamos.

Por ello, una de las acciones metodológicas básicas consiste en averiguar lo

que ya saben al respecto, cómo lo saben y qué esquemas conceptuales pueden apoyar o estorbar el nuevo aprendizaje.

Como hemos indicado ya, la conceptualización y la explicación históricas tienen un alto grado de complejidad y en su construcción el alumno tropieza con ideas, nociones y también prejuicios y estereotipos adquiridos socialmente en su vida diaria.

Esto significa la necesidad de proponer en las unidades una serie de actividades de indagación que pueden ser planteadas con estrategias y recursos diferentes, pero que tendrán como hilo conductor *la propuesta metodológica de partir de las ideas de los alumnos*. Es importante no confundir lo que es orientación metodológica básica y su traducción en actividades, uso de recursos o estrategias puntuales.

Así se pueden utilizar encuestas, comentadas y tabuladas en grupo, debates o comentarios sobre materiales ya preparados, simulaciones et.etc. En cada unidad y dependiendo de la naturaleza de los contenidos históricos que desarrolla y de las relaciones con las ideas posibles de los alumnos se ofrecen actividades o estrategias diferentes.

En la Unidad "*La Crisis del Mundo Clásico y su transición hacia el Feudalismo*", se utiliza una encuesta inicial y un debate sobre la tabulación de la misma en el aula. Después, se realiza un trabajo con 20 textos gráficos o escritos a través, del cual se realizan dos funciones: concretar las ideas que no pueden aparecer en la primera actividad con la encuesta, y ayudar al surgimiento de preguntas cada vez más complejas sobre el tema. (9)

En la Unidad "*Hacemos Historia*" el trabajo sobre las ideas previas se realiza sobre el soporte de un material construido por los propios alumnos, una redacción explicando su vida. Hay después una serie de actividades para usar ese material en el aula que concluyen con la aparición de las ideas de los alumnos sobre lo que es la construcción de un relato, de una explicación histórica en definitiva. (10)

En el caso de las unidades "*Rey y Señor*" (11) o "*El señorío de Villena*" (12) se utilizan textos historiográficos que el alumno explica libremente sin intervención del profesor, de forma que acaba exponiendo sus propias ideas. Y en el caso de la unidad "*El Señorío de Poblet*", (13) se comienza con una simulación en la que cada alumno encarna un personaje medieval y como tal personaje contesta a una serie de descripciones sobre su vida, sus actos, sus deseos, sus poderes o su vida corriente, su relación con los otros personajes encarnados por sus compañeros, de forma que expone minuciosamente lo que piensa que debería ser la vida de estos campesinos, abades, reyes, nobles o caballeros. Y así, el resto de las unidades ofrece opciones también diferentes, que no son sin embargo un muestrario de modelos standard, *sino adecuaciones a cada situación de aprendizaje*.

A partir de este trabajo, algunos profesores han ideado actividades y materiales, verdaderamente interesantes.

Como norma general, metodológica, estimamos que no solo es necesario conocer esas ideas de partida, sino que

es necesario que eso ocurra en el aula. Es decir que el alumno las acepte como las propias, que las conozca de forma explícita, que las considere y las compare con las del resto del grupo de alumnos. Del mismo modo, los recursos o las técnicas para conseguir esto son variadas, aunque las más generales se refieren a la necesidad de que esas ideas sean debatidas en grupo y queden registradas en los cuadernos de los alumnos de una forma suficientemente organizada y comprensible, para ser utilizadas al concluir la Unidad didáctica correspondiente o en cualquier otro momento en que sea necesario contrastarlas con los nuevos aprendizajes o con cambios de posición significativos.

Naturalmente este trabajo del profesor debe tener algún apoyo, alguna guía, de forma que es competencia de la investigación educativa poner a su disposición estudios acerca de los esquemas conceptuales sobre la Historia más habituales entre los alumnos, o sobre la diferente importancia de cada uno de ellos. (14)

En cualquier caso, la investigación que debe acompañar a un proyecto de enseñanza de este tipo, debe también ofrecer alguna orientación al respecto, informando a los profesores sobre las posibles dificultades con las que se encontrarán en cada uno de los temas propuestos. Esta información se ofrece en la parte de las Unidades didácticas que denominamos "Guía del profesor/a".

Así, nuestra propuesta alcanza a la diferenciación entre esquemas sobre conceptos básicos de la Historia, de su

estructura epistemológica, y conocimientos y prejuicios sobre hechos puntuales o conceptos específicos de los procesos estudiados, así como sobre el mismo aprendizaje escolar de la Historia. (15)

Los esquemas que el alumno posee, procedentes de fuentes diversas, pueden ser resistentes o reducirse a conocimientos erróneos o incompletos que el alumno está dispuesto a corregir con facilidad. En el primer caso es donde al valor intelectual de esta actividad se une el valor formativo, al poner en tela de juicio ideas que el alumno se resiste a abandonar, en especial los estereotipos sociales.

En el aprendizaje histórico los estereotipos sociales tienen una gran presencia y resistencia al cambio ya que ofrecen ventajas considerables al alumno en la vida en sociedad. Responden, como señala Lippmann, a "un principio de economía" del individuo que los maneja. (16) Gracias a su simplicidad, el alumno no necesita detenerse en reflexiones profundas ante un conflicto o un concepto histórico propuesto a su análisis, así por ejemplo: la religiosidad medieval, que sirve para explicar casi todas las acciones individuales o colectivas; el atraso de las civilizaciones primitivas que hace innecesaria cualquier explicación razonable sobre sus costumbres o modos de vida; la importancia de las grandes personalidades históricas, que evita análisis complejos sobre el papel del resto de la sociedad; el predominio de los avances tecnológicos para explicar cualquier salto adelante del ser humano, infravalorando la acción social, la importancia

de la cooperación o del pensamiento; la inferioridad “manifiesta” de la mujer, que queda demostrada por su escaso papel en las grandes gestas de la Historia, exceptuando algún toque de color, tipo Juana de Arco, Agustina de Aragón, o Isabel la Católica que más bien se explica por su semejanza con los caracteres propios del varón... En definitiva, como insiste Lippmann, los estereotipos “...nos han hablado del mundo antes de dejarnos verlo”, y lo que es peor permanecen con una resistencia que para sí quisieran los aprendizajes escolares.

Además, como dice Stoetzel, los estereotipos poseen una enorme facilidad en su asimilación y sobre todo un alto grado de comunicabilidad. (17) Son especialmente aptos para la vida cotidiana que va generando un pensamiento vulgar que es preciso reconstruir en el aula, si queremos que conocimientos más precisos y actitudes y valores más útiles para el adolescente se generen en el aprendizaje escolar y sirvan para dotar al alumno de un pensamiento más rico y más responsable.

Hay que tener en cuenta que, en la vida actual, los medios de comunicación juegan un papel decisivo y a veces muy negativo en este sentido. Y ello por la propia simplicidad de los mensajes o las necesidades que la misma naturaleza social-comunicativa del medio comporta, como es el caso de la televisión.

En el caso de las Unidades sobre Las Sociedades Actuales, este asunto es especialmente importante, de forma que una manera de contrarrestarlo es

precisamente reconstruir explicaciones simples hechas desde mensajes televisivos o de otros medios e incluso rastrear los estereotipos que en ellos se encierran.

Para ello sin embargo se requiere el tiempo suficiente para que el alumno pueda reflexionar.

Esto es preciso tenerlo en cuenta a la hora de establecer las secuencias de las actividades y su desarrollo temporal. Desde luego habremos de luchar con la concepción también estereotipada del profesor sobre los métodos de aprendizaje “lentos”.

Y por supuesto hay que tenerlo presente a la hora de seleccionar contenidos. Aún dentro de la opción epistemológica o historiográfica que hayamos hecho, habrá que seleccionar rigurosamente en función de que, aún aquello que consideramos vital, no tiene sentido si el alumno no tiene el tiempo suficiente para reflexionar e incorporar su conocimiento desde dentro.

El planteamiento y resolución de problemas. La creación de situaciones didácticas que faciliten la utilización del pensamiento creativo del alumno.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, es necesaria la participación activa del que aprende. Para ello hemos comenzado ya por partir de sus propios conocimientos. Pero esto no es suficiente, aunque en sí ya fuera un comienzo motivador.

Para que el alumno pueda colaborar con el profesor en esa construcción es preciso que el conocimiento histórico se le ofrezca no como algo ya acabado en lo que él no puede intervenir, “porque

aún no sabe”, sino como un problema a resolver, para lo que se pide su actuación. Lo que se pretende es que él intervenga, que realice los pasos necesarios. El alumno debe tener también la posibilidad de *poner la question*, como diría L. Febvre. (18)

A ello le ayudará la organización de actividades y materiales por parte del profesor, y, en algunos momentos, la acción directa de éste a través, de la instrucción. Pero lo que se persigue es *que conozca desde el principio el carácter, el tipo de problema histórico con el que se enfrenta, para que utilice mejor y de forma significativa, las informaciones y los documentos que se le ofrecen, en orden a construir explicaciones.*

Esto significa una serie de acciones metodológicas que ayuden a plantear y a resolver el problema, en las que son muy importantes aquellas que favorecen el pensamiento creativo, divergente, el que facilita la emisión de preguntas, el planteamiento de problemas con cierta corrección, la emisión de hipótesis cada vez más complejas, el análisis crítico de las fuentes... Todas estas actividades, tan olvidadas habitualmente, ayudan a abrir el pensamiento, a hacerlo complejo y matizado, considerando diferentes posibilidades, eligiendo vías, valorando informaciones, solicitando nuevos datos. Y todo ello hace sin duda más interesante el análisis de la información, la recepción de las explicaciones, los debates de grupo, haciendo converger hacia explicaciones, más o menos completas, más o menos provisionales, que ayudan a seguir construyendo el conocimiento en diferentes ocasiones, a utilizar pues lo aprendido.

Así hay que partir de lo conocido y provocar cuestiones y preguntas de una forma ordenada y coherente, de tal forma que el conjunto de interrogantes acaben dibujando el problema fundamental.

Como hemos visto en el punto anterior partir de sus propias ideas, correctas o no, incompletas o estereotipadas, es fundamental. Pero hemos insistido en el Proyecto en que esta actividad no debe ocupar tan solo un lugar inicial en la secuencia metodológica. La expresión “partir de los conocimientos de los alumnos”, tan repetida en las investigaciones psicológicas generales, ha tenido gran importancia para configurar el pensamiento de formadores y profesores en general. De forma que se entiende que “partir”, significa “empezar” la secuencia metodológica por el tratamiento de las ideas previas. Sin embargo, aunque es cierto que como actividad inicial es importante, lo es también, y mucho, que *esta acción metodológica debe mantenerse constantemente abierta a lo largo de la Unidad.*

Dada la complejidad de los conceptos y las explicaciones históricas, las ideas de los alumnos no siempre aparecen completas, de una sola vez. Aparecen en momentos distintos del proceso de aprendizaje porque en Historia son muy matizadas y se ofrecen con significados muy variados que no se identifican en una sola aproximación. No se trata de conceptos “redondos”, fijos, sino de conceptos “que se mueven”, como diría P. Veyne. (19) Y del mismo modo se trata de problemas sociales complejos, de procesos históri-

cos de diferentes duraciones, con muchas variables a considerar que van cambiando de forma dialéctica, en relación con el resto.

Así que, en las unidades didácticas se ofrecen diversas actividades a lo largo de las mismas para volver sobre estas ideas. No obstante, la competencia del profesor, es la que mejor determina cuando y cómo debe actuarse, ya que ello responde a la dinámica del aula y no a modelos fijos. Como vemos, una vez más, la concepción epistemológica tiene que ver con las concreciones didácticas de la praxis.

Cuando el problema está planteado con una suficiente complejidad, de forma amplia, con diversos interrogantes ordenados, el alumno puede aventurar alguna hipótesis sobre el esclarecimiento del mismo. Aunque no sean extraordinariamente ricas o complejas, aunque se trate de simples conjeturas, esta actividad sigue involucrándolo más y más en el aprendizaje y le da sentido a la búsqueda de información. Hay que indicar que en el modelo didáctico que proponemos, *la hipótesis, o cualquier otra acción metodológica no tiene el mismo papel que su correspondiente en la investigación de los historiadores.* Pero sí tiene el valor didáctico de preparar al alumno para entender el sentido del conocimiento histórico, para construir poco a poco las construcciones básicas del mismo, sus conceptos estructurantes. Es innecesario insistir que no pretendemos fabricar “pequeños historiadores” en el aula. Por ello, la hipótesis no tiene las mismas características que en la investigación. De forma que, ni puede ser una gran y

compleja hipótesis que guíe todo el desarrollo, ni aparece totalmente fabricada por los alumnos. Estos deben acercarse a esa acción desde actividades con propósitos modestos, fuertemente apoyados por el profesor, y emitiendo conjeturas o propuestas explicativas, que no necesariamente se realizan al principio de la resolución del problema de forma total y que pueden también aparecer sobre cuestiones parciales, más sencillas, en actividades sobre aspectos puntuales de la unidad.

La búsqueda de información consiguiente se realizará naturalmente a través, de fuentes de información diversas. Pero para que tenga sentido hay que organizarla a través, de un *diseño del trabajo a realizar*, de un guión que le permita saber en cada momento qué está buscando, para que interroga a esos documentos o qué espera encontrar en tal o cual información.

Ordenar y tratar el material exige pues tener claro el momento en que se está y lo que se busca. Pero también necesita de una serie de *técnicas concretas* a fin de que la búsqueda no sea infructuosa, Así el trabajo con fuentes escritas o gráficas, audiovisuales, estadísticas, explicaciones, lecturas de textos, visitas, etc., etc, es diferente y exige conocer la forma de realizarlo. Este es un tipo de trabajo más conocido en las aulas y que el profesor suele realizar con más dominio, al menos desde los últimos años en que la difusión de la llamada clase activa y del trabajo con fuentes lo ha popularizado en las aulas de Historia.

Sin embargo, de nuevo hay que advertir que *estas técnicas deben estar al servicio del desarrollo metodológico general, al igual que los materiales y recursos*. Entendidas así constituyen un capítulo importante del aprendizaje, que ayudará sin duda a la comprensión de la Historia. Si se constituyen en técnicas descontextualizadas del trabajo histórico pueden incluso convertirse en un impedimento más. No es extraño encontrar situaciones en que los alumnos aprenden a realizar mapas, ejes o gráficos sin saber para qué le sirven o qué ayudan a comprender o a demostrar.

Así por ejemplo, en este modelo los ejes cronológicos sólo se realizan cuando el alumno ha empezado a comprender el ritmo y la naturaleza temporal del proceso que estudia. En ese momento "necesita" auxiliarse de la expresión gráfica del eje para ordenar su conocimientos. Sólo entonces la técnica del eje cronológico aparece con sentido, porque le resuelve una dificultad, le ayuda a comprender. Y en ese momento preciso la técnica de ese procedimiento se aprende con facilidad. Hecho al principio de la unidad, no significa gran cosa y más bien le induce a reafirmar un error conceptual sobre el tiempo, desde la concepción newtoniana, como un contenedor externo y anterior a las cosas que ocurren. Mucho peor desde luego es una práctica bastante extendida según la cual se dedica una parte inicial del curso al aprendizaje de ciertas técnicas y procedimientos, descontextualizadas y sin sentido para los alumnos.

Sería bueno despejar algunas de las confusiones creadas alrededor de lo que

se entiende por procedimientos, técnicas, actividades y metodología. (20).

Por otra parte, la existencia cada vez más masiva de recursos técnicos para el aula como ordenadores, videos, etc. exige un cuidado atento del uso que se hace de ellos. La metodología es lo importante y no el recurso. Aquella es la que le da sentido a éste. No es difícil encontrar situaciones en que el aula de Historia pierde su personalidad para convertirse en una sesión de vídeo familiar en la escuela.

Todas estas dificultades son las que hacen necesaria una reflexión mínima sobre la función que se asigna en los modelos didácticos a materiales y recursos, elementos tan apreciados por el profesor.

Materiales, recursos y técnicas en relación con la concepción metodológica.

Si aceptamos al profesor como sujeto evidente del cambio didáctico, hemos de partir de sus propias percepciones para hacer propuestas. De forma que no es suficiente advertir de estos problemas que acabamos de citar sobre el mal uso de las técnicas. Hay que tener muy en cuenta las percepciones sobre las mismas de los propios profesores, igual que hemos considerado las ideas previas de los alumnos.

El profesor cree ver en la concreción del modelo didáctico la parte más aprehensible de una propuesta, y en cierto modo lo es ya que es el punto de contacto con sus propios conocimientos, el sitio por donde puede conectar con aspectos teóricos con los que no suele identificarse en general, el puente por

donde los nuevos planteamientos pueden conectar con sus esquemas sobre la enseñanza.

Pero además, de todo ese modelo, cree ver en los materiales y unidades didácticas en especial, el asunto más directamente relacionado con su práctica, lo que mejor puede ayudarle a cambiar. Acepta igualmente la necesidad de conocer ciertas técnicas para su uso correcto. Sin embargo, en un primer contacto al menos, quedan muy en segundo plano los supuestos metodológicos que dan sentido precisamente a materiales y técnicas y que, por supuesto, son vitales para incorporarse a la racionalidad del proyecto.

De ahí el éxito de cualquier cosa que tenga aspecto de unidad didáctica, repertorio de audiovisuales, textos para el aula, materiales auxiliares.... Es apreciable la ansiedad con la que los profesores más motivados por el cambio, y aún los demás, se disponen a aprovisionarse de esos "materiales" después de una exposición de la racionalidad de un Proyecto Curricular, aunque este no haya sido, como es lógico, totalmente comprendido. Sé muy bien que el éxito de una exposición no depende de la cantidad de personas que, a su término, se interesen por los materiales y más especialmente por las unidades didácticas. Pero es cierto que esta acción es indicativa de cuales son sus concepciones sobre la enseñanza. (21)

En su concepción del hecho educativo, los materiales aparecen como el único apoyo "real" para la innovación, el único "seguro" de que podrán ponerla en práctica. En parte es así. Como

ya hemos dicho estos materiales suponen un puente, un lugar por donde conectar con el pensamiento del profesor, con su forma de ver las cosas. Pero, a la vez, entraña una serie de peligros a los que hay que salir al paso precisamente a la hora de diseñar los materiales, las unidades.

Como señala el profesor Gimeno, dada la "mentalidad" curricular de la que partimos, "para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz, no son tanto los documentos curriculares emanados de la administración, ni siquiera tal vez su propio pensamiento pedagógico sino los propios textos y materiales curriculares. Digamos que esta es la estrategia más común en amplios sectores de profesores, porque psicológicamente es la menos costosa, la más cómoda y accesible." (22)

Así que materiales y unidades inmersos en la racionalidad compleja de un Proyecto Curricular innovador, pueden ser también fagocitados y convertidos en auténticos latazos, mecánicos y sin sentido para los alumnos, porque primero no lo tuvieron para los profesores. Y ello, básicamente, porque falla la comprensión de la secuencia o el marco metodológico en el que cobran sentido.

Podríamos citar muchos ejemplos del mal uso de los materiales curriculares de nuestro proyecto, ejemplos procedentes de las evaluaciones del mismo. Tantos como hemos visto, oído o leído respecto de la aplicación de otros. Una de nuestras mayores sorpresas fue ver cómo algunas profesoras

y profesores articulaban su práctica alrededor de los materiales del SHP 13-16 en escuelas de Bradford, Leeds o Sheffield, alejados completamente de los propósitos y los supuestos teóricos de dicho proyecto. Y esto contando con un Proyecto evaluado y ampliamente difundido. (23) En otros casos las cosas han sido peor.

Pero citaremos los que podemos analizar con más complejidad, los nuestros propios. Hay que tener presente, y esto es vital, que a través, de un uso irreflexivo de ciertos materiales se destrozan las pautas metodológicas a las que sirven de soporte. Con lo cual se destroza el modelo didáctico completo. Y se esfuma también la posibilidad de acceder a la compleja racionalidad del Proyecto.

Hemos estudiado pues con especial interés estos errores en la evaluación, ya que de ello depende en gran parte que las unidades signifiquen o no una palanca para el cambio didáctico. Y aún más, que a través de ellas se planteen los problemas necesarios para la reflexión teórica y para la investigación.

Tal vez los dos ejemplos más explicativos de lo que queremos decir sean los siguientes. Que, a la vez, hemos visto repetirse en la práctica de otros proyectos.

En primer lugar el mal uso que se puede hacer de un texto en el aula, al que suelen aplicarse fórmulas mecánicas de "interpretación de textos", propias de otros modelos didácticos pero que se utilizan como fórmulas o técnicas objetivas, por encima de cualquier modelo y que incluso se identifican con

un "método" de trabajo. Estas pautas son recibidas las más de las veces de pequeños manuales seudodidácticos, generalizadores y uniformizadores, que secan la actividad didáctica con sus fórmulas magistrales. O bien, en cursillos "especializados" donde se enseña a usar los textos a profesores de Historia, de Lengua o de Ciencias, a la vez, y en contextos abstractos, como si los textos tuvieran un valor y uso universales y homologados. Sin negar que hay ciertos, pocos, elementos de análisis en un texto que pueden repetirse, la verdad es que deben ser vistos no en sí mismos sino en función de la situación metodológica y de la materia concreta para la que se apliquen. De nuevo se refleja en una práctica didáctica una concepción teórica subyacente. Así se utilizan los textos para lo mismo que los utilizaría un historiador, aunque con limitaciones. Pero con el mismo sentido. Y eso desde modelos didácticos que insisten especialmente en que la clase de Historia no está para hacer historiadores en pequeño.

Efectivamente, no hay que confundir conocimiento histórico con aprendizaje histórico. Lo que un alumno necesita aprender de un texto histórico no es siempre lo mismo que un historiador hubiera solicitado de ese texto. En el aula, las diferencias de uso no se refieren tan sólo a que se trate de un texto de contenido factual diferente, económico, político..., o que sea contemporáneo a los hechos o historiográfico, narrativo o explicativo, etc., etc. Estas diferencias, importantes desde otros supuestos, no significan lo sustancial respecto de las diferencias de uso que

plantea un modelo didáctico diferente al tradicional.

Así, en un modelo que utiliza pautas metodológicas de construcción de conocimientos, como es el que proponemos, no es lo mismo usar un texto para incitar a unos alumnos a plantear un problema concreto, que un texto en el que se busca información o contestación a una pregunta ya planteada, o un texto cuya finalidad es hacer aflorar las ideas de los alumnos sobre el hecho o proceso histórico a tratar, o el que pretende que comparen sus propios prejuicios con posiciones historiográficas concretas, por poner algunos ejemplos. El tratamiento de estos textos diferirá en cada caso, aunque haya algunas similitudes en su técnica de "lectura".

Sin embargo, en muchas ocasiones se consideran simplemente textos y se analizan bajo las mismas pautas.

Y así, aplicando la misma "técnica", un profesor puede usar los textos correctamente respecto de un contexto didáctico y muy mal respecto de otro modelo diferente.

Con lo que se pueden producir contradicciones. Se puede mantener a la vez un supuesto modelo didáctico de construcción de conocimiento, pero realizando una práctica rutinaria y encorsetada sobre el análisis de textos. La contradicción puede destruir los esfuerzos que el profesor realiza para llevar adelante esa metodología innovadora. Esta práctica revela en realidad la transcripción inconsciente de un modelo pseudoactivo, -en el que los textos fueron el recurso rey tratados desde ciertas técnicas estándar-, cuya presencia subyacente destroza la riqueza

y variedad del uso de los textos para situaciones de aprendizaje completamente diferentes: planteamiento de problemas, emisión de hipótesis, búsqueda de información, afloramiento de ideas previas, etc.etc.

De forma que, la manera de usar los textos en un aula de Historia es un elemento muy indicativo en la evaluación de los errores o las preconcepciones de un profesor respecto del modelo didáctico que intenta poner en práctica. Así por ejemplo en las actividades con textos hemos apreciado la resistencia de los mejores profesores a abandonar el análisis de un texto que no ha sido convenientemente "exprimido", aunque haya cumplido ya la función para la que estaba destinado en esa actividad. Se pretende sacar de él toda la información posible aunque, en ese momento del aprendizaje, solo sea útil una parte de ella.

En este modelo didáctico adquiere pues gran importancia la discusión y evaluación de los materiales y actividades en un trabajo de grupo, que puede ser un curso de formación o simplemente el Seminario u otro tipo de grupo. En nuestra experiencia hemos visto cómo las discusiones del grupo desde sus diferentes experiencias y percepciones, se hacen intensas, e incluso apasionadas, porque parten de sus propios conocimientos y no de concepciones teóricas sobre las que no se atreverían tal vez a opinar. Y desde ahí es desde donde se puede pasar a plantearse el modelo "desde dentro". Cuando la práctica didáctica se realiza en una relación correcta con los supuestos del modelo, se abren gran-

des ventanas a la comprensión del profesor, que se interna más decididamente en la discusión de los fundamentos teóricos del mismo. No hay que temer los primeros errores.

En segundo lugar el uso de los materiales audiovisuales. Es muy significativo que hayan resultado igualmente conflictivos en el desarrollo del modelo didáctico materiales tan antiguos y conocidos por los profesores como los "textos", cuyas técnicas de uso habituales dominan en general, y los más recientes, los audiovisuales.

Lo cual nos indica una vez más que el problema del cambio didáctico no está en el conocimiento de técnicas de trabajo o en el uso de ciertos materiales más novedosos, sino en algo más sencillo y más complejo a la vez, en el conocimiento de la metodología didáctica en general que se está empleando a través, de ellos.

La confusión entre metodología, actividades puntuales, técnicas y procedimientos es definitiva en estas prácticas carentes de fundamentación. Solo estas discusiones teórico-prácticas pueden ayudar a resolverlas. Aunque, como ya hemos apuntado, sería muy conveniente una clarificación en escritos y trabajos que pudieran ser consultados y discutidos por los profesionales.

Así por ejemplo en una unidad didáctica del Proyecto Kairós para 12-16, titulada "*La Agricultura a lo largo de la Edad Antigua*", (24) es sorprendente el uso tan contradictorio que se ha dado a un video de una hora que sirve de soporte a algunas actividades del principio de la unidad. Y esto dentro de una unidad que, en general, ha

sido aceptada y bien interpretada en un alto porcentaje.

La unidad arranca del análisis de un ritual propio de los agricultores de la isla de Pentecostés en Melanesia, utilizando los materiales recogidos por el antropólogo Karl Muller en 1.978, durante su convivencia con dichos agricultores. Dichos materiales, escritos o gráficos, muestran cómo estos agricultores se lanzan al vacío desde una torre de considerable altura, que ellos mismos han construido, atados tan solo por unas lianas que les sujetan los tobillos y que tienen una longitud muy semejante a la de la altura de la torre. Naturalmente se trata de un ritual propiciatorio para asegurarse la abundancia de la próxima cosecha de ñames, alimento básico para este pequeño poblado que podemos denominar "neolítico" de forma convencional. Ritual por tanto destinado a cohesionar al grupo y a reforzar su cooperación en las tareas agrarias y de sobrevivencia en general, a través, de la preparación minuciosa y colectiva de un ritual arriesgado y formalizado a través, de generaciones.

Ante esta primera situación didáctica, se solicita una respuesta de los alumnos que deben explicar el sentido del ritual en su opinión.

La función concreta de esta primera actividad consiste en provocar análisis diversos sobre la ceremonia melanesia que pueden ser en principio condenatorios o simplistas, pero que, a través de los debates y actividades organizadas - y esto es vital- por el profesor, permitan plantearse una serie de contradicciones o matices que abran preguntas y expec-

tativas más complejas de explicación.
(25)

La actividad pretende movilizar una serie de factores en el pensamiento del alumno: el análisis del “desajuste” temporal, ya que se trata de unos pueblos “neolíticos actuales”, dentro de una unidad que, en principio, debería tratar de tiempos remotos; la capacidad de los alumnos de explicar un hecho histórico desde la óptica de la cultura a la que pertenece ese hecho más que desde la cultura del que lo mira, la del propio alumno; su capacidad de respetar manifestaciones aparentemente insólitas de otros pueblos y otros tiempos sin recurrir a la fácil explicación de su “atraso”; la necesidad de buscar informaciones variadas ante de emitir una posible explicación; el valor cada vez más sustancioso de estas explicaciones cuando se van relacionando condiciones o factores de la vida de este poblado, etc.

A esta primera actividad debe seguir pues una demanda de mayores informaciones para contrastar las posibles explicaciones alternativas. Informaciones y documentos se les van ofreciendo a medida que las necesitan. El final de todo ello debe abocar por fin a la construcción de una explicación más interesante, más compleja, que tenga en cuenta más factores y los relacione bien, y que permita apreciar el sentido de observar una cultura desde sus propios parámetros, que respete pues diferencias en principio consideradas como simples aberraciones, etc.etc. Como vemos es un ejercicio complejo y de gran riqueza sobre la explicación histórica, la empatía y la aceptación de la

diferencia, así como de la reconsideración del tiempo cronológico, el uso de las fuentes, etc... que predispone y prepara al alumno para los análisis que deberá hacer a lo largo de toda la unidad sobre culturas agrarias antiguas, y que tienen un poder formativo importante en cuanto que se juzgan los valores y acciones de otras culturas diferentes. Son materiales sencillos, asequibles, pero sobre los que se proyecta una secuencia metodológica compleja, aunque con unas intenciones claras.

Pues bien, la emisión por televisión en 1987 de un programa de una hora sobre este mismo poblado titulada “Los hombres pájaro de Pentecostés”, nos permitió añadir este material, muy rico, a los que ya manejaban los profesores. Este video, por la riqueza de sus informaciones y por sus explicaciones puntuales, debía ser utilizado al final del proceso, en un ejercicio de comprobación de resultados, en que los alumnos constataran el acierto de algunas de sus explicaciones, los matices y errores debidos a la falta de informaciones concretas o de análisis sesgados por sus propios prejuicios, comparación con otras explicaciones y un montón de cosas más, incluidas discrepancias con la forma de ofrecer la información o la falta de datos en el mismo video que hubieran posibilitado otros matices. Ni qué decir tiene que el video usado de esta forma adquiriría gran sentido y era absorbido, discutido y matizado por los alumnos, claramente motivados por el trabajo previo, de su propia actividad mental con unos documentos iniciales sencillos. Después de estas actividades

, su disposición a seguir el estudio del tema completo era inmejorable y también la sensación de que sabían lo que se pedía de ellos y cual sería en definitiva la forma de trabajar en adelante. (Hay que decir que producía el mismo efecto en los profesores que analizaban la metodología del proyecto a la luz de este ejemplo concreto, en algún curso de formación.)

Sin embargo, algunos profesores, magnificando el valor de “comunicabilidad” de las estupendas imágenes y con la mejor de las voluntades de aportar más y más materiales, atribuyendo poderes intrínsecos a los medios audiovisuales y sin caer en la cuenta de la importancia del especial proceso de *creación* de conocimiento de las actividades de los alumnos que debían anteceder a la visión de esas imágenes, -una buena pregunta es un conocimiento poderoso-, decidieron utilizarlo en primer lugar, antes de que los alumnos hubieran aventurado sus explicaciones, sus opiniones, su visión del fenómeno. Sus razones eran claras y obedecían naturalmente a las pautas de otro modelo didáctico subyacente: pasaban primero el vídeo para “ahorrar esfuerzos inútiles” y no dilatarse en cosas que quedaban “perfectamente claras” en él, y para salir al paso de la “lentitud” del modelo didáctico propuesto. Otros, ofrecieron el video, “para dar una visión general del tema”, abordando a continuación las actividades siguientes. Rota la propuesta didáctica y su secuencia metodológica, las actividades dejaron de tener sentido para los alumnos. Naturalmente en todos estos casos, el vídeo era concebido en el

fondo como un profesor explicando la lección pero con más imágenes y “en colores” ya que una voz de fondo, -la de un periodista-, se encargaba de ir explicando lo que allí ocurría y por qué.

Otros, sin embargo, desde una óptica más acertada del modelo didáctico que estaban utilizando, enriquecieron con buenas aportaciones actividades y materiales. Las discusiones sobre los diferentes usos del material fue muy fructífera. Pero, en todos los casos, significó un esfuerzo individual y de grupo y una mejor comprensión de las intenciones del modelo y de la actividad dentro de la metodología.

Naturalmente aquí se plantea un problema capital sobre el modelo didáctico. No se trata tan solo de la utilización peor o mejor de unos materiales, sino del papel que el profesor juega en su propio cambio didáctico. Es decir, de la necesidad de que ese cambio, ayudado o no a través de Proyectos, se realice activamente por el profesor, desde dentro. Y por tanto de la capacidad de unos materiales de provocar problemas, desde donde se pueda conectar con el pensamiento del profesor.

Es evidente que en todo esto, como vamos señalando, es necesario el trabajo de grupo que discuta y confronte las diferentes interpretaciones didácticas ya que, las más de las veces *el modelo y también la posibilidad del cambio didáctico puede venirse al traste precisamente por la desvinculación del uso de materiales, técnicas y recursos respecto de las intenciones metodológicas.*

Ha sido muy perniciosa en este sentido la confusión y posterior polémica

entre metodología y procedimientos, como ya hemos indicado. La metodología remite siempre en el lenguaje científico a un conjunto de operaciones y decisiones cohesionadas por una fundamentación explícita. Los procedimientos se consideran igualmente operaciones que producen resultados, pero que tiene un carácter más aislado, más puntual. Que en el lenguaje vulgar se utilicen de forma equivalente no debe ser un inconveniente para desvirtuarlas. Desde un análisis más profundo lo que ocurre también es que la praxis escolar se considera en algunos casos como un conjunto de acciones independientes, con entidad propia, que no han de rendir cuentas en conjunto ante un entramado de postulados teóricos, sino una por una. De tal forma que se acaba diciendo que cualquier método puede ser aprovechable en diferentes modelos didácticos, cuando lo que en realidad quieren decir es que los diferentes recursos y técnicas pueden ser utilizados igualmente por ellos, aunque en este caso, y ahí vienen las grandes confusiones, habría que especificar en qué forma varían las funciones de materiales, técnicas y recursos vistos desde el marco del modelo que los utiliza. Por eso hemos querido resaltar siempre la especial función cohesionadora de la metodología en el modelo didáctico, y como puente o explicitación de los presupuestos generales del Proyecto.

La comprensión de los problemas.
Las soluciones explicativas. Por último, una vez consultada convenientemente la información de materiales, explica-

ciones y recursos desde los interrogantes y problemas propuestos, desde esas actividades creativas del pensamiento divergente en que el asunto estudiado se hace complejo y lleno de posibilidades, de sugerencias, de propuestas... esta información debe perder su dispersión y cobrar forma, constituirse en *explicaciones complejas de los problemas planteados, converger hacia soluciones, más o menos completas, que dan sentido al conjunto. Estas explicaciones que utilizan la información estudiada, aparecen en una actividad difícil e importante: la Síntesis.* En ella está todo el aprendizaje que se ha ido realizando, configurado en una forma comprensible. De ahí que no haya que confundir la síntesis con un resumen. La Síntesis es una reelaboración de la información que permite organizar coherentemente el conocimiento e incluso las lagunas o los huecos que quedan sin explicación. De forma que tiene el papel también de plantear nuevos problemas. Por eso en todas las unidades estas síntesis están presentes. Como nos consta que este es un trabajo complejo y que los aprendizajes parciales deben ir cobrando cierta forma paulatinamente, los alumnos se adiestran desde el primer momento presentando síntesis parciales, sencillas, con las que luego será más factible construir la síntesis final. Por lo mismo, para elaborarlas se utilizan tanto debates y puestas en común como ejercicios individuales y en pequeño grupo que obliguen a un esfuerzo progresivo. Si en las primeras síntesis el profesor es fundamental, poco a poco, los alumnos autonomizan su trabajo.

Los problemas resueltos de esta forma constituirán sin duda un conocimiento más interiorizado, más coherente y con más sentido. Los procesos históricos, los conceptos y los acontecimientos se entenderán mejor.

Y el alumno estará más preparado para analizar las informaciones que recibe en su vida diaria.

A su vez las síntesis, parciales y totales, escritas y orales, tienen un gran valor para la evaluación del alumno y del proceso. No podemos detenernos en detalles concretos, que no obstante son muy importantes, como por ejemplo la manera en que los alumnos utilizan y citan las fuentes de información utilizadas, por poner algún ejemplo.

La comprobación de lo aprendido y también de la forma en que se ha llegado a ese conocimiento. La importancia del Cuaderno de clase y del trabajo de grupo.

Después de las diferentes acciones metodológicas que supone enfrentar el análisis de los procesos históricos desde la resolución de problemas básicamente y teniendo en cuenta las ideas de los alumnos, se supone que el alumno habrá construido un conocimiento significativo y coherente.

Sin embargo, para que sea duradero, es necesario que el alumno constate con toda claridad la realidad de su aprendizaje. Para ello desde luego es importante la reflexión habitual en el aula sobre el trabajo que se hace, a través, de actividades puntuales como la reflexión al comenzar una clase sobre lo que se ha hecho, para qué se estaba haciendo y, en consecuencia, qué correspondería

seguir haciendo. Esta es una actividad sencilla, pero definitiva. Y también las síntesis parciales o totales y los informes y puestas en común, que ayudan a fijar y a concretar lo aprendido.

Pero es conveniente realizar también unas últimas actividades consistentes en reflexionar sobre lo que se ha aprendido al final de una unidad, comparándolo con el punto de partida. Para ello es útil acudir a las primeras actividades en las que se sondeaba el pensamiento del alumno y comparar lo escrito y dicho entonces con lo que ahora es capaz de decir y escribir en las diferentes síntesis, informes o debates finales.

Y también reflexionar sobre la forma en que se ha aprendido, haciendo un recorrido sobre los diferentes pasos realizados en el aula, desde el primer análisis de las ideas iniciales, pasando por el planteamiento del problema, la emisión de hipótesis, el trabajo con las fuentes de información, las síntesis, etc.

En esta reflexión final el alumno debe comprobar cual ha sido su participación en la tarea y la inestimable función del profesor, así como las aportaciones que han sido posibles desde el trabajo en grupo con sus discípulos.

El final de curso debe atender a una puesta en común sobre las percepciones generales que el alumno tenía sobre la Historia y su aprendizaje y las cosas que hayan variado al respecto.

La rectificación de las ideas de partida.

Lo dicho hasta aquí indica claramente a qué se refiere este apartado, ya que no constituye en sí una acción

metodológica al final de todo el proceso, sino que es una acción que debe producirse constantemente, a medida que el análisis y la reflexión progresen. En cualquier caso, al final de cada unidad, o de cada proceso, o cuando la actividad del aula lo demande, es necesario constatar si las ideas erróneas o los prejuicios y estereotipos, cuando los haya, van cambiando y si el alumno se hace cargo de ello, de forma que ese cambio no sea simplemente la aceptación de la autoridad académica del profesor, sino el resultado de un proceso de construcción de conocimientos con sentido.

Esta actividad no obstante debe ser enfocada como un *progreso* del alumno y no como una *derrota* ante otras ideas superiores a las suyas. Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje y desde cualquier punto de vista con sentido común, tener ideas sobre las cosas es de por sí positivo para el conocimiento, aunque siempre se debe estar abierto a la confrontación rigurosa y a la rectificación si es necesario. Del mismo modo, el hallazgo de información que apoye las ideas propias debe significar su defensa decidida, aunque siempre abierta a aceptar nuevas informaciones.

2. Unidades didácticas y Materiales.

Las Unidades didácticas no es algo que pueda desvincularse en este modelo del resto de sus elementos. Por ello hemos ido aludiendo a ellas tanto a lo largo de la exposición de la racionalidad del Proyecto como al tratar las implicaciones metodológicas.

Cabría añadir unas últimas precisiones útiles para “leer” dichas unidades.

Las Unidades de esta propuesta no son clónicas. Es decir no responden completamente a todas las necesidades del mismo. Así, no solo varían en sus contenidos históricos, sino también en la forma de traducir los elementos del modelo o en la atención específica a alguno de ellos. No responden todas y cada una de ellas al modelo de forma completa. Esa variedad tiene que ver con la consideración del aprendizaje como un proceso, más que con la idea de cubrir los contenidos de un programa. Las propuestas de un Proyecto de Historia son suficientemente complejas como para resolverse en un “modelo único” de Unidad didáctica.

Las Unidades no pueden responder a una única concreción ya que consideramos el Proyecto Curricular como un elemento vivo, en proceso, que, además de ser útil para el aula, cumple otras muchas funciones. (26)

Hay sin embargo una característica que sí se repite.

Las unidades, como el resto de los materiales están en función básicamente de facilitar la organización de la praxis al profesor. Todo en ellas tiene en cuenta que las decisiones últimas son del profesor. Por tanto las Unidades tienen siempre al menos dos partes: “La Guía del Profesor/a” y “Los materiales para el alumno/a”. Pero todo gira en torno a la Guía. Los materiales no son sino repertorios que están pensados específicamente para las necesidades de esa unidad y que se agrupan por tanto alrededor de núcleos que son las

diferentes actividades propuestas. Pero éstas actividades no figuran en la parte del alumno, sino tan solo en la Guía, y son en todo caso recomendaciones. El profesor debe hacer su aportación personal concretando la forma en que todo ello se realizará en el aula. Es la manera de que se introduzca en la racionalidad del Proyecto o que, al menos, encuentre problemas y contradicciones que le obliguen a actuar.

Esto no quiere decir que, tal como se proponen las actividades en la Guía no sean perfectamente utilizables y constituyan el núcleo básico de las decisiones didácticas, si el profesor así lo estima oportuno.

En la *Guía del Profesor/a* se pueden incluir todos o algunos de los elementos siguientes:

1. La relación que la Unidad tiene con la racionalidad del Proyecto.
2. Sus finalidades básicas, sus objetivos generales.
3. La secuencia metodológica.
4. Las actividades posibles a realizar acompañadas de explicaciones sobre lo que pretende conseguir cada una. Y también actividades opcionales y actividades posibles para evaluar.
5. Información sobre el tipo de Materiales para el alumno que se le ofrecen en el cuadernillo correspondiente, o en los Materiales auxiliares.
6. Alguna información sobre las ideas de los alumnos respecto de algún concepto o proceso básico desarrollado en la Unidad.
7. Información sobre el estado de la cuestión de los conocimientos históricos del tema propuesto. (Esto ha comenzado a realizarse recientemente).

En cuanto a *Los Materiales para el alumno/a*, existen los que se le ofrecen en el Proyecto, bien en este Cuaderno específico o como materiales auxiliares, y los que el profesor aporta en el aula. En concreto el cuadernillo del alumno consta de una serie de documentos, gráficos, mapas, fotografías y cualquiera otro de los recursos habituales. A veces se le ofrecen aparte materiales auxiliares, como es el caso del "*Dossier de Prensa*" (27) que sirve de apoyo a ciertas actividades de la Unidad "*Hacemos Historia*", ya citada, y que consta de un repertorio de noticias escogidas procedentes de diversas publicaciones españolas, agrupadas de diez en diez años y que comprenden desde 1900 a 1985 en su primera versión, y hasta 1989 en la segunda. Los profesores y los alumnos han continuado este Dossier en cada aula, recogiendo documentos semejantes pertenecientes a los años que, obviamente no aparecen aún en este material. O también vídeos, como el que hemos citado sobre "*Los intrépidos saltadores de la Melanesia*" o "*Los monasterios cistercienses*", o artículos específicos sobre el tema. A pesar de la riqueza aparente de algunos de estos materiales audiovisuales, se prefiere siempre aquellos que de algún modo han pedido la colaboración del aula.

El alumno construye también parte de los materiales que utiliza. Así es el caso del *Cuaderno de Aula*, al que ya hemos aludido, y que constituye su herramienta fundamental de trabajo. El profesor la utiliza como elemento de evaluación del alumno y del propio proceso o de los materiales concretos utilizados.

Materiales auxiliares para el profesor/a.

Estos materiales constituyen un conjunto diferente del que consideramos el apoyo básico para el profesor: La Guía del profesor/a de las unidades didácticas, ya citado. Sin embargo esa Guía puede enriquecerse considerablemente con los siguientes materiales.

Materiales complementarios para el conjunto de una asignatura, como es el caso del Proyecto de Bachillerato 16-18 que, de acuerdo con el marco del Diseño Curricular básico del M.E.C., presenta una estructura de asignaturas. Es el caso por ejemplo del material fabricado para la Historia Contemporánea de Bachillerato, que es amplio ya que reúne no sólo orientaciones metodológicas y de evaluación para toda la asignatura, sino también una puesta al día de las cuestiones básicas de todos los temas, con aportaciones bibliográficas comentadas. En las orientaciones metodológicas o de evaluación y en la orientación y fundamentación general de este material de Bachillerato se puede apreciar una sintonía total con el modelo didáctico de todo el Proyecto de enseñanza de la Historia (28)

Materiales para orientar la evaluación del proceso y de los alumnos.

Además de las orientaciones para la evaluación que están reflejadas en los documentos teóricos citados y las incluidas en cada unidad, así como la propuesta de actividades concretas que se encuentran en cada Guía del Profesor/a, hay una serie de materiales auxiliares que atienden específicamen-

te a este aspecto importante del modelo didáctico.

Pueden ser de dos tipos:

a) Cuadernos de Ejemplos y Cuadernos de Clase. Se trata de recopilaciones de diferentes ejercicios y actividades procedentes de los Cuadernos de los alumnos, que aparecen comentados. No se trata de ejercicios modélicos por su buena realización sino ejemplos de diferentes formas de resolver las actividades, correspondientes a alumnos distintos o aulas distintas o de muestras de los errores más habituales. En una introducción general, algunos de estos Cuadernos de Ejemplos empiezan a ofrecer una clara información de los "Elementos a evaluar" y los "Instrumentos para evaluar", haciendo referencia expresa al uso del Cuaderno de Clase, del tipo de ejercicios individuales o colectivos, de la forma de valorar la acción del alumno en el aula o de los controles o exámenes y sus características. Su uso ha resultado muy apreciada por cuanto sirven de material valioso para conocer otras formas de concretar la praxis. A veces los ejemplos de ejercicios se ofrecen incluso en versiones de alumnos de diferentes edades. En cualquier caso son materiales de elaboración muy costosa para el grupo que realiza el Proyecto. (29) también se incluyen en este apartado Cuadernos de Clase completos de alumnos cuya trayectoria general sí puede servir de modelo de organización y secuenciación general positiva y sobre todo donde se aprecia cuales son los ritmos de progreso en una Unidad completa que casi siempre son lentos al principio. De forma que este último

material pretende dar una idea de conjunto que ayuda al profesor a no tomar decisiones precipitadas sobre el desarrollo de la secuenciación. (30)

b) Memorias y Programaciones de profesores que realizan la experimentación de las unidades didácticas en diferentes tipos de Centros. Las diferentes concreciones de cada uno respecto de objetivos, nuevas actividades o secuenciación son ejemplos importantes para profesores que comienzan. Y también los diarios que realizan sobre su actividad innovadora, las dificultades, la relación con la especificidad de su aula o de su centro, etc.etc.

Este material, muy abundante, no está traducido aún en publicaciones concretas.

El Taller de Historia.

Este modelo reclama por último de la *organización escolar*, como supongo reclaman otros modelos innovadores, la necesidad de un aula específica de Historia, un Taller de Historia, donde los recursos, los diferentes materiales de apoyo de profesores y alumnos, pupitres que faciliten el trabajo en grupo, una pequeña biblioteca de aula, la correcta instalación de los audiovisuales (pantalla de proyección extensible, posibilidad de oscurecer el aula fácilmente, instalación de vídeo o de proyector de diapositivas y retroproyector, posibilidad de reproducir discos o cassetes..) no haga de la clase de Historia una alternativa odiosa entre constituirse en una auténtica aventura para el profesor que acarrea materiales e instala recursos precipitadamente, o en un

desesperanzado y rutinario recurso al uso casi exclusivo de tiza y pizarra.

Hay que advertir no obstante que esto último no quiere decir que concedamos a estos recursos una importancia por encima del mismo profesor y su preparación y de la utilización de un modelo adecuado. Ya hemos visto que sin este elemento primordial todo puede fallar. Pero esos profesores y esos alumnos que tal vez podrían iniciar un cambio didáctico importante, tendrán seguramente en este Taller de Historia un apoyo. No nos explicamos cómo se mantiene aún la absurda división entre asignaturas que necesitan un lugar para trabajar de una forma activa, los laboratorios, y otras que se supone pueden sobrevivir con una tarima y una pizarra. Pero eso significaría adentrarse en la relación de la enseñanza con la concepción de la organización escolar, asunto especialmente complejo.

Concluyendo pues, consideramos los materiales y el proceso metodológico como el punto de encuentro de teoría y praxis, como la explicitación de sus relaciones.

El modelo didáctico contenido este Proyecto, además de su objetivo básico, - hacer más fructífera la enseñanza de la Historia en las aulas-, quiere tener una triple función al servicio del cambio didáctico de los profesores:

1. La de *provocar la reflexión de los profesores sobre problemas básicos*, con una meta firme, la internalización de esa problemática, la asunción de los problemas como propios, la autoreflexión constante.
2. *Facilitar y racionalizar la formación del profesorado*, a partir precisa-

mente de los problemas que el modelo y los materiales le proporcionan, que le marcan líneas de trabajo claras.

3. Desde la propia evaluación de los resultados de su actividad, la necesidad de plantear alternativas o correcciones al modelo. Lo cual significa *implicar al profesor en procesos sencillos de investigación*.

Una reflexión final.

Comprendemos que esta complejidad de los materiales y la misma estructura de las Unidades didácticas comporta un problema fundamental de orden práctico que afecta por igual a todas las propuestas realmente innovadoras. Nos referimos a la generalización de estos modelos didácticos innovadores a través, de una difusión que facilite el uso de sus materiales a los profesores interesados, como alternativa al uso clásico del libro de texto convencional.

No nos detendremos en el análisis de lo que supone adscribirse al uso de un libro de texto de una forma clásica, como los que se utilizan habitualmente hasta el momento. Muchos lo han hecho ya y muy bien desde hace tiempo. El mismo Rousseau nos hablaba ya en su Emilio de los libros de texto. Y en la actualidad hay ya mucha literatura sobre este asunto vital. Pero, si se postula un cambio didáctico, es obvio que habremos de recurrir a un cambio importante en los materiales necesarios y a la formación del profesorado de forma generosa y eficaz. Y a ello deben dar respuesta todos los elementos implicados en el proceso educativo.

Notas.

- (1) Feliz iniciativa del ICE sevillano y de Francisco F. García en particular, editor de la publicación que recogió los resultados de dichos debates: GARCIA PEREZ, F.: *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991.
- (2) MAESTRO, P.: "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado" en *Actas del Congreso Internacional sobre "Las Didácticas Específicas en la formación del Profesorado"*. Universidad de Santiago de Compostela, 1992.
MAESTRO, P.: "Epistemología histórica y enseñanza" en RUIZ, P. (ed.) *La Historiografía*, AYER nº 12, 1993, pp.135-181.
- (3) Para una exposición más detallada de la concepción de los contenidos en el Proyecto ver:
MAESTRO, P. "Qué Historia enseñar en un primer ciclo de Secundaria?" en MAESTRO, P. Y X.M. SOUTO (eds.) *Qué Historia y qué Geografía enseñar?* Generalitat Valenciana 1988.
MAESTRO, P. "Los contenidos en el currículum de Historia" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180, abril 1990.
MAESTRO, P. y X.M. SOUTO. *Diseño Curricular. Secundaria Obligatoria. Área de Geografía e Historia*. Generalitat Valenciana 1990, págs.119-143.
- (4) MAESTRO, P. "Criterios y secuencia de contenidos del Proyecto

- Kairós para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria (12-16)” en La seqüenciació a l'Àrea de Ciències Socials VI trobada de seminaris de geografia, història i ciències socials d'ensenyament secundari. ICE de la Universitat de Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, setembre 1994, pp.339-378.
- (5) MAESTRO, P. “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas.” en *Studia Paedagógica* Universidad de Salamanca, nº 23, enero-diciembre 1991, págs.55-81.
Ver también las propuestas contenidas ya en la primera versión del Proyecto publicada en 1987: MAESTRO, P. *HISTORIA. Propuesta de Proyecto Curricular para un primer ciclo de Enseñanza Secundaria, 12-16*. Generalitat Valenciana, 1987.
- (6) GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. *La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos*, Departament d'Història de la Universitat de Lleida. (Tesis doctoral inédita).
GUIMERA RAVINA, C.: *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia en Secundaria*. Universitat de Barcelona, enero 1992 (Tesis doctoral inédita).
- (7) NOVAK, J.D.: “Human constructivism: towards a unity of psychological and epistemological meaning making”. Ponencia presentada al *Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education*. Ithaca, New York, 1987. Traducido por J. Martínez Torregrosa como “Constructivismo humano: un consenso emergente” en *Enseñanza de las Ciencias*, 1988, 6 (3) 213-223.
- (8) MAESTRO, P. *HISTORIA. Propuesta de Proyecto Curricular para un primer ciclo de Enseñanza Secundaria, 12-16*. Op. cit.
- (9) MAESTRO, P.: *La crisis del Mundo Clásico y su transición hacia el Feudalismo*. Coedición Ministerio de Educación y Ciencia y Generalitat Valenciana, 1989.
- (10) MAESTRO, P. et Al. *Hacemos Historia*. Generalitat Valenciana, Valencia 1988. Edición bilingüe en castellano y valenciano.
- (11) PEDRO, E. y MAGDALENA, J.I.: *Rey y Señor*. Generalitat Valenciana, Valencia 1993.
- (12) Galdrán, R. y Maestro, P. *La Edad Media: el señorío de Villena*. Generalitat Valenciana. Edición bilingüe. Valencia 1992.
- (13) IZQUIERDO, R. y MAESTRO, P.: *La Edad Media: POBLET, un ejemplo de monasterio medieval*. Generalitat Valenciana 1991. Edición en valenciano, 1991.
- (14) Ver el apartado “Algunas precisiones sobre las ideas de los alumnos en Historia”, en MAESTRO, P. “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas” Op. cit., págs 72-77.
- (15) Esto ha generado desde nuestro grupo de trabajo investigaciones

- sobre ideas de los alumnos acerca de aspectos concretos de las sociedades medievales, del fascismo, de la concepción del tiempo histórico, etc. o también sobre su concepción del aprendizaje histórico. Algunas de ellas han sido presentadas ya como es el caso de un trabajo que intenta identificar el origen y naturaleza de los estereotipos de los escolares sobre el franquismo: MAGDALENA, J.I. y PEDRO, E. "El Régimen de Franco en los manuales escolares" Comunicación hecha en el Congreso Internacional "El Régimen de Franco". Madrid, mayo 1993.
- (16) LIPPMANN, W. *Public Opinion*, N. York, 1922
- (17) STOETZEL, J. *Théorie des opinions*, París, 1943.
- (18) FEBVRE, L. *Amour sacré, amour profane*. Gallimard París 1944, págs. 7-15.
- (19) VEYNE, P. "La Historia conceptualizante", en LE GOFF, P. y NORA, P. *Hacer la Historia. Nuevos problemas*, Laia, Barcelona 1978, vol. I, págs. 75-104.
- (20) MAESTRO, P. "Procedimientos versus metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica" en *Los procedimientos en Historia, IBER. didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 1, Barcelona, julio 1994, pp. 53-71.
- (21) Del mismo modo que aprecio alguna contradicción en proyectos en que, a pesar de postular la supremacía de una práctica autoreflexiva que establezca una correcta relación teoría-práctica, se discute exhaustivamente posiciones teóricas afinadísimas sin disponer de ninguna unidad o material que haya servido de compañía fundamental a la elaboración teórica.
- (22) GIMENO SACRISTAN, J. Prólogo a la obra de STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid 1987, pág.13.
- (23) Se trata del Proyecto del Schools Council británico para la secundaria 13-16. Primero fue conocido como *SCH 13-16 Project* (Schools Council History 13-16 Project), y luego como *SHP 13-16* (Schools History Project 13-16). Ver: SHEMILT, D. *S.C.H. 13-16 Project.: A New Look at HISTORY*, Holmes McDougall, 1976. Y también *History 13-16. Evaluation Study*. Holmes McDougall, 1980. Existe un documento sobre este proyecto traducido al castellano: SHEMILT, D.: "The British Schools Council Project *History 13-16*. Past, present and future". Ponencia presentada al Simposium *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado*. Madrid 1984. Publicado en 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia en las Actas del Simposium traducido al castellano. Una continuación de este Proyecto fue el patrocinado por la Universidad de Cambridge: *Cambridge A level History Project 16-18*.
- (24) MAESTRO, P.: *La agricultura a lo largo de la Edad Antigua. Guía*

- del profesor/a y Materiales para el alumno/a*. Generalitat Valenciana 1987. Edición en valenciano 1989.
- (25) A ello colaboran unos materiales incorporados más tarde sobre un deporte que está adquiriendo cierta popularidad: el “puenting”, que consiste en algo muy semejante al ritual melanesio en su forma más externa ya que los “deportistas” se lanzan al vacío desde un puente, sujetos por una larga cuerda.
- (26) MAESTRO, P. “Reforma de la enseñanza y cambio educativo. El papel del profesorado y la función de los Proyectos Curriculares de área”, en *Educación Abierta*, nº 100, I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1992, págs. 9-70.
- (27) MAESTRO, P. et Al. *Hacemos Historia. Dossier de Prensa*. Generalitat Valenciana, 1985.
- (28) PEDRO, E., MAESTRO, P. y MAGDALENA, J.I. et Al.: *Orientaciones para el profesorado de Historia del Mundo Contemporáneo*, Generalitat Valenciana, 1993.
- (29) GALDRÁN, R., IZQUIERDO, R., MAESTRO, P. et Al. *Hacemos Historia. Cuaderno de ejemplos 14-15*. Generalitat Valenciana 1988.
- FORNÉS, M. y MAESTRO, P. *Hacemos Historia. Cuaderno de ejemplos 12-13*. 1989.
- GALDRÁN, R., IZQUIERDO, R. y MAESTRO, P. *La Agricultura a lo largo de la Edad Antigua. Cuaderno de ejemplos 14-16*. Generalitat Valenciana, 1990.
- (30) TORREGROSA, B. *Hacemos Historia. Cuaderno de trabajo de clase 12-13*. Generalitat Valenciana, 1990.