MATERIALS DE DIDÁCTICA DE LA HISTÒRIA

per a Educació Primària

Bloc 1: Introducció
(versió 1.1)

DHiGeCs

MATERIALS DE DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA[1]

Primer bloc temàtic: Introducció

Compilador: Josué Molina Neira

Taula de continguts

1 INTRODUCCIÓ 3
1.1 Què és la historia? 3
1.2 Las funcions de la història a la nostra societat 5
La función patriótica de la historia 5
La función propagandística de la historia 6
La función de la historia como afirmación de superioridad cultural 6
La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social 7
1.3 Historiografia i didàctica de la història: els diferents enfocaments de la història i la seva transposició didàctica 9
1.4 Història de la didàctica de la història. 12
1.4.1 L'aparició de nous mètodes per a l'ensenyament de la història a Espanya 13
1.5 Les dificultats per a l'ensenyament de la història 17
1.5.1 Les dificultats de l'aprenentatge de les nocions socials i la Història 18
1.5.1.1 La dificultat de lo social 19
1.5.1.2 La construcció de les nocions socials 20
1.5.1.3 La història 22
1.6 La història: un instrument formatiu 25
1.6.1 Las capacitats de l'alumnat 25
1.6.1.1 Els estadis del desenvolupament cognitiu 27
1.6.1.2 Desenvolupament del sentit de passat–present-futur 28
1.6.1.3 Etapes i nivells de comprensió de la història 29

[1] Aquest document està format per textos que han estat compilats i estructurats per a facilitar el seguiment de l'assignatura "Didàctica de la història" impartida al Grau d'Educació Primària a la Universitat de Barcelona. S'han incorporat les referències bibliogràfiques que han semblat més adients per tal de poder assolir els objectius d'ensenyament i aprenentatge de l'assignatura, sense tenir en compte l'idioma ni l'actualitat de les fonts, sinó la seva utilitat per a transmetre els continguts de l'assignatura i ajudar a assolir els objectius d'aquesta. Al títol de cadascun dels apartats s'especifica la referència bibliogràfica on es pot trobar el text original. L'autoritat intel·lectual de cadascun dels textos pertany exclusivament als autors. Les modificacions que s'han introduït s'especifiquen en tot moment.

1.6.2 Las necessitats formatives: creació de valors socials 30

1.6.3 La història: conceptes, habilitats i processos 34

1.7 12 preguntes sobre com ensenyar y aprendre història i 12 idees clau per a respondre-les 35

1.8 Projecte curricular per a l'ensenyament de la història 43

1.8.1 L'ensenyament de la Història i el Currículum 44

1.8.1.1 Objectius 44

1.8.1.2 Continguts Cicle inicial 45

1.8.1.3 Continguts Cicle mitjà 47

1.8.1.4 Continguts Cicle Superior 50

2 BIBLIOGRAFÍA 54

1 INTRODUCCIÓ

1.1 Què és la historia?[2]

Per als antics grecs el mot historia significava tant “recerca" com “explicació". Aquesta definició tan curosa expressa perfectament el caràcter de la història com a procés de recerca i al mateix temps com a relat del passat. El coneixement històric, per tant, es pot descriure com a procedimental (saber el com; per exemple: conèixer els processos pels quals es qüestionen les fonts i es construeix la historia) i alhora com a proposicional (saber el què; per exemple: saber què ha passat) (Rogers, 1979). Aquests dos aspectes poden interactuar constantment en la relació entre l’anàlisi i la narració.

Com a procés de recerca, la historia comporta examinar i qüestionar o interrogar les fonts. Des de sempre, la interrogació és el que fa avançar el procés, ja que la resposta a cada pregunta en planteja d’altres (Collingwood, 1946). La història consisteix en la investigació, l’argumentació i el debat, no pas en un bloc de coneixements rebuts, ni en una qüestió de respostes correctes. Però l’argumentació i el debat estan lligats amb el relat del passat, el marc d’informació que forma la base per a la interpretació (Kitson-Clark, 1967). Hexter (1972) ha fet notar que els fets històrics es poden veure com a moments unidimensionals desconnectats. L’historiador teixeix una xarxa d’interpretació entre aquests moments per donar-los forma i sentit. Aquesta xarxa (el patró que es dibuixa entre els fets nus) la construeix l’historiador utilitzant les seves habilitats i comprensió històriques, la intuïció, la perspicàcia, el pensament crític i la imaginació. La imaginació històrica no és la imaginació de la fantasia, perquè ha d’operar dins els límits deis indicis sobre a) la situació de l’època i b) la versemblança inherent.

Hexter d’això en diu “fer història”. L’historiador construeix una visió del passat, que es basa en una complexa interacció entre dos “relats”: el primer relat és el relat del passat, tot el que ha deixat el passat perquè l’historiador hi treballi; el segon relat comprèn tots els atributs mentals i l’experiència que l’historiador té en compte quan treballa amb el primer relat. El segon relat de la gent inclou les seves experiències vitals, el que han llegit, el que saben, la seva comprensió dels motius i de les relacions, les seves percepcions, la curiositat i la capacitat per imaginar.

Si els alumnes han de “fer història", han de tenir accés al primer relat. I com que el seu segon relat és necessàriament restringit per l’edat i l’experiència, la funció del professorat és proporcionar un segon relat substitutiu.

El resultat de la interacció entre el primer relat i el segon és una construcció creativa, fonamentada en els fets i desenvolupada per mitjà d’una imaginació informada (vegeu la figura 1.1).

[2] Extracte del llibre de Jackie DEAN y David TORRES. *Ensenyar història a primària*, pp.16-18

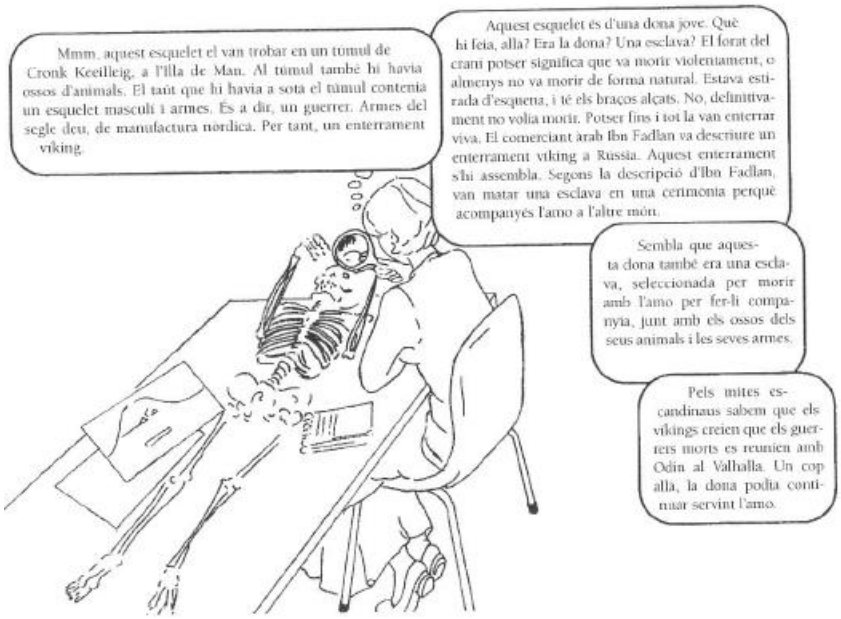

Figura 1.1 "Fer història". La historiadora, asseguda a la taula, examina un crani trepanat.

D'aquesta manera, la història és una disciplina que essencialment consisteix a plantejar preguntes, qüestionar les fonts en el context de la situació de l'època i utilitzar la imaginació per construir una comprensió de què va passar i per què la gent va fer el que va fer.

Com concorda la concepció de la història del Currículum Nacional amb les idees descrites més amunt? Els cinc elements clau que conté proporcionen.

(..) A la Universitat d'Exeter, es va preguntar als estudiants si recordaven quina va ser la primera experiència concreta de la infantesa que va provocar que s'interessessin per la història. Les respostes comprenien des de les històries de la guerra del pare fins a la lectura de *Toms Midnight Garden*, o des d'una visita a Hampton Court fins a un programa de ràdio en què transportaven els oients al passat amb una màquina del temps i es convertien en espectadors fascinats d'unes escenes descrites vívidament.

El que tenien en comú aquests records era que tots comportaven obrir portes a altres mons, uns mons que es feien reals, que els estudiants veien en la seva imaginació. En altres paraules, tot eren experiències imaginatives. Sense la imaginació, no es pot fer història.

L'última paraula sobre aquest tema la té Marjorie Reeves (1980), la catedràtica d'Oxford que va crear *Then and There*, una col·lecció que introduïa els infants a les fonts reals i a la història exhaustiva. Segons Reeves, la història és una cosa que experimentes, en què fas connexions i aprens coses sobre les relacions:

> ... unes relacions que uneixen una cosa del passat que ens és nova i estranya amb una cosa de la nostra vida que ens és familiar i entenem. La nostra personalitat sencera estableix una mena de diàleg amb el passat que ens mostra més clarament qui som. La invitació a la història és, efectivament, una invitació a una diversitat de relacions personals.

1.2 Las funcions de la història a la nostra societat[3]

Para Mario Carretero existen tres representaciones del pasado muy diferentes:

> *Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de historia colectiva [...]. Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales de acuerdo con la lógica disciplinaria. (Carretero, 2007, p.36)*

Es sabido que la escuela se sirve de la historia con finalidades educativas e instructivas, sin embargo, esta disciplina es percibida socialmente de manera diferente en función de los contextos culturales, al margen de las necesidades o exigencias que se puedan defender desde la educación. La historia, al igual que ocurre con la religión, existe en todas las sociedades humanas; ambas constituyen dos universales culturales. Sin embargo, el concepto de *historia* que han desarrollado las distintas culturas, al igual que el concepto de *religión,* puede diferir en el espacio y en el tiempo. Por ello, las funciones sociales de la historia son muy variadas. Cinco son las más habituales:

- La función *patriótica* de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo.
- La función *propagandística* de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema políticos o sociales.
- La función de la historia *como afirmación de superioridad cultural*, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos.
- *La función* para el ocio cultural.
- *La función* para la creación de conocimiento científico *en el análisis social.*

La función patriótica de la historia

Como ya es sabido, en el mundo clásico se entendía por ***historia*** la disciplina literaria que formaba parte de la expresión épica de la cultura helénica. En el mundo medieval y siglos posteriores, la historia era una parte más de la explicación bíblica. Los ¡lustrados del siglo XIX la caracterizaron como un instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, ligándola a la idea de ***progreso.*** Pero, si exceptuamos algunos casos, la historia no formaba parte sustancial de los estudios académicos.

La función patriótica de la historia se refuerza y, en parte se construye, con la aparición de los estados liberales que la tuvieron, junto con la geografía del país y la literatura nacional, como una pieza fundamental en la creación de los estados nacionales. En el siglo xix, la Historia es incorporada en casi todos los países europeos como materia obligatoria en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crearon los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debe tener esta disciplina en las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de *ideologización* para transmitir ideas políticas y sentimientos

[3] Joaquim PRATS et al. *Didáctica de la geografía y la historia*, pp. 14-18

patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearon consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. Esta función no ha dejado de existir y los gobiernos nacionalistas, tanto en Europa como en muchos países latinoamericanos y africanos, siguen presionando a la escuela, a través de la ordenación, para que se siga asumiendo este rol de construcción de la conciencia patriótica.

La función propagandística de la historia

La función *propagandística* de la historia no tiene una importancia menor y realmente se introduce de forma eficaz en la enseñanza escolar. La historia entendida como arma propagandística fue una idea que desarrollaron especialmente los regímenes totalitarios del siglo xx, aunque su uso no es exclusivo de éstos. Se manifestó de numerosas formas, pero fue especialmente evidente en los *museos.* El fascismo italiano desarrolló en profundidad este concepto, cuyo punto culminante tenía que eclosionar en 1942. Aquél tenía que ser el año cumbre para la cultura de propaganda del *fascio*; en efecto, en 1940 se inauguró en Roma el enorme edificio que debía albergar el más importante museo del fascismo, fuente de imágenes y contenidos de la enseñanza desde las primeras letras a la universidad.[4] Ni qué decir tiene que la Alemania nazi, los museos soviéticos de la URSS o el Museo de la Revolución de la China maoísta así como la mayoría de regímenes totalitarios, intentaron lo mismo, con mejor o peor fortuna.

Pero también los estados democráticos han utilizado la historia con estos fines en museos o centros de interpretación de historia, como pueden verse en Estados Unidos y algunos países de América Latina. También en conmemoraciones, tan frecuentes en los últimos decenios, como las celebraciones de la Independencia en América o, en España con motivo del Descubrimiento de América, o en los centenarios de Carlos III, Felipe II, etc. En estos casos, más que conmeraciones históricas, se han celebrado actividades de autoafirmación nacional o de identificación de representaciones del pasado con las concepciones que los gobiernos defienden. La historia deviene de esta manera en propaganda y, aunque no forme parte de los currículos oficiales ni esté presente en los materiales escolares, su influencia no debe menospreciarse en la formación de las representaciones del pasado que influyen en la conciencia ciudadana.

La función de la historia como afirmación de superioridad cultural

Esta función de la historia es distinta a la patriótica o a la propagandística. El uso de la historia desde esta perspectiva consiste en inculcar a los ciudadanos que el sistema económi-

4 En las salas de este nuevo museo, se tenía que exponer un gran número de excelentes reproducciones, monumentos y obras de arte de todas las provincias romanas. El material debía estar ordenado de forma didáctica, ilustrando de manera clara la idea de que el imperio fascista era el heredero natural del imperio de los Césares. Éste era el mensaje de propaganda que el imperio fascista quería transmitir: ¡asociar su gloria a la de Augusto!

co, político y social en el que se desenvuelven es el mejor posible, lo cual no impide reconocer que *utópicamente* podrían existir otros similares, pero difícilmente mejores. Se trata de explicar la civilización a la que se pertenece como superior al resto de las culturas y pueblos.

Un buen ejemplo de este uso de la historia lo encontramos, de forma muy paradigmática, en el modo en que se presenta en Estados Unidos, cuyo mensaje podría resumirse, en primer lugar, en la presentación de las aportaciones que el pueblo estadounidense le ha dado a la humanidad con su sistema político, sus valores, su ingenio, sus inventos y sus innovaciones tecnológicas. En segundo lugar, al transmitir el mensaje de ser un país construido entre todos, gracias al esfuerzo de personas de orígenes diversos, resulta ser una auténtica *nación de naciones,* erigida sobre el respeto de las identidades de cada grupo. Esta función, en el caso de Estados Unidos, está plenamente integrada en los contenidos escolares que se atribuyen a la historia. En otros casos, como en los países europeos, esta función se ve reflejada, aunque menos explícitamente, en el eurocentrismo de las explicaciones históricas que están muy presentes en las expresiones cinematográficas o culturales, pero también en los programas escolares.

La función para el ocio cultural

La historia también es un importante factor de ocio y de turismo cultural; los humanos viajamos de extremo a extremo del mundo para conocer monumentos o espacios históricos; visitamos ciudades e intentamos conocer su pasado, entramos en museos y nos sumergimos en sus objetos, vemos cine o televisión y nos trasladamos a escenarios del pasado; y todo ello lo hacemos como un elemento más de ocio.

Somos *consumidores de productos históricos* en cantidades crecientes, ya sean buenos o malos, verdaderos o falsos. Ello es así porque tenemos una determinada conciencia histórica y porque es imposible prescindir totalmente del pasado. Sea pues por una razón o por otra, la historia cumple una función de ocio cultural y cobra un interés como producto comercial de gran trascendencia en la vida económica de algunas zonas o ciudades. El tratamiento que en estos casos se realice, desde parques temáticos (Terra Mítica o Port Aventura), o poblados industriales y yacimientos arqueológicos musealizados, pasando por fiestas populares con contenido histórico o representaciones teatrales, posee una gran influencia en la configuración de la visión histórica de sus visitantes, siendo éstos en su mayoría personas en edad escolar.

La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social

Se trata del cultivo de la historia científica, entendiendo ésta como la orientación y el nivel alcanzado en la comunidad científica, generalmente en ámbitos universitarios y que tiene un claro reflejo en la historia escolar. Heródoto escribió que la misión de la historia era «decir la

verdad».[5] Y la creación de conocimiento, en cualquier área, enriquece a la sociedad que lo genera y a todas las demás. El conocimiento científico del pasado nos hace más humanos, nos enriquece y alimenta nuestro presente. Esta forma de entender la historia ha generado diversas concepciones de esta disciplina que se enmarcan en las distintas corrientes de pensamiento de la contemporaneidad; desde el positivismo a las actuales corrientes historiográficas, pasando por el materialismo histórico y otras corrientes que han resultado muy fructíferas para la reconstrucción científica de la explicación del pasado. Es por ello que toda concepción del pasado siempre está influida por las corrientes intelectuales del presente y ello, lejos de perjudicar su cientificidad la reafirma, al igual que ocurre con el conjunto de las ciencias, al menos, las sociales.

5 En época de Heródoto la palabra «historia» significaba 'investigación' para buscar la verdad; por otra parte, Heródoto, en el prólogo de su magna obra, dice en referencia a esto: «Véome aquí obligado a decir lo que siento pues bien sé que con ello he de ofender o disgustar a muchos, el amor a la verdad no me deja que la calle y disimule».

1.3 Historiografia i didàctica de la història: els diferents enfocaments de la història i la seva transposició didàctica[6]

La enseñanza de la historia (…) contempla el aprendizaje a través de una historia formativa, que evite prácticas tradicionalistas —como la memorización de nombres y fechas—. La intención es despertar en los niños y los jóvenes de educación básica curiosidad por el conocimiento histórico y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se manifiestan en su vida en sociedad. La forma como se ha construido el sentido de la historia formativa nos remite a una valoración sobre lo que el conocimiento histórico ofrece a los alumnos, al poder analizar las sociedades del pasado y adquirir elementos para comprender el presente.

Las corrientes historiográficas han brindado elementos que influyeron en las formas de enseñanza de la historia. El positivismo, que prevaleció durante los últimos años del siglo xix y alcanzó parte del siglo xx, tuvo en Auguste Comte y Leopold von Ranke a sus máximos exponentes. Esta corriente presentó a la erudición como instrumento de trabajo fundamental y esencia de la historia; el conocimiento histórico adquirió un rango de certeza y verdad incuestionable, ya que se consideró que estaba dotado de un método científico y técnico objetivo, donde la historia se fundamentaba a través de documentos como "saber por excelencia". El historiador no debía intervenir en el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis e interpretación de los hechos; sólo en la ordenación de éstos, y con absoluta imparcialidad. De esta manera se pretendía la formación de una ciencia social que, sin confundirse con las ciencias naturales, aprovechara sus aportaciones. Su ámbito de análisis del pasado es el político, enfatiza en la estructura del poder y por ello destacan los estudios sobre la vida y los hechos de los grandes personajes; trasladar esta concepción de historia a la enseñanza escolar significó el aprendizaje memorístico de nombres, fechas y lugares, sin análisis, interpretación, o espíritu crítico, para sostener la infinidad de mitos que alimentan al estado al darle legitimación histórica.

El historicismo surgió como reacción al positivismo y su pretendida objetividad; se fundamentó en la filosofía del siglo xix de Herder, Kant, Fichte y Hegel; para el siglo xx sus representantes fueron Dilthey, Rickert, Croce, Collingwood, spengler y Toynbee. El historicismo considera que el positivismo carece de sustento, pues pierde de vista a los sujetos cognoscentes, sus valores y creencias. Esta corriente historiográfica juzga a la realidad como producto del devenir histórico y se propuso efectuar una exploración sistemática de los hechos históricos, a los que no respetaba como verdades que fueran absolutas e incuestionables.

Los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, entre otros, podían ser considerados hechos históricos porque tienen importancia para la vida del hombre. Los exponentes del historicismo defienden que la historia es una construcción mental creada por el hombre; es la historia del pensamiento, la perpetuación de los hechos del pasado en el presente a través de una historia cíclica, que se repite siguiendo una evolución: creación, formación y decadencia. El historicismo planteó la necesidad de revisar la elaboración del

[6] Extracte del llibre: Josefina Z. VÁZQUEZ. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*, pp. 105-110

conocimiento histórico y de considerar que debía ponerse en duda su supuesta objetividad. La historia de las ideas fue uno de sus campos privilegiados junto con la crítica documental.

El marxismo en el siglo xx, representó un cambio significativo; con su modalidad académica se proporcionó una explicación de los procesos históricos. Los hechos del pasado se estudiaron a la luz del análisis económico, pero pretendió explicar también los cambios en la estructura social en un proceso de larga duración. Se interesó por la sociedad más que por los individuos; la historia se concibió, entonces, como una transformación de la sociedad e incorporó los conflictos sociales en el largo plazo. Privilegió el análisis de las condiciones materiales de las sociedades y en ellas la búsqueda de explicaciones de los cambios históricos. Con esta corriente se enfatiza la historia económica y social. En cuanto al conocimiento, puso mayor énfasis en la necesidad de reconstruir la "historia de las sociedades", al considerar el carácter dinámico e inacabado del conocimiento histórico, en tanto que es una "historia en construcción". Esta nueva historiografía reforzaría sus ideas con los aportes de los historiadores de la Escuela de los Annales.

La llamada Escuela de los Annales surgió en Francia y posteriormente se le conocería como Nueva Historia. Entre sus principales exponentes podemos citar a Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre otros; les interesaba incorporar a la historia en el campo de las ciencias sociales, ya que consideraban como objeto de la historia a las sociedades y su estrecha relación espacial, teniendo un compromiso eminentemente social. Esta corriente busca comprender y explicar la historia en todas sus dimensiones, auxiliándose de diversas disciplinas para expresar cómo ocurrió lo que ocurrió y por qué la historia rompería con la especialización para enfocarse a la multidisciplinariedad con la sociología, geografía, psicología, economía, política, arte, antropología, cultura, literatura, ciencias, entre otras. Esta corriente historiográfica se caracterizó por su pretensión de globalidad, ya que abogó por una "historia total" e integradora. Su objeto de estudio es el ser humano que vive en sociedad, y trata a las manifestaciones históricas como una unidad que existe en una realidad social concreta, delimitada en un tiempo y espacio indisolubles. Explica la historia a partir de tres momentos: la corta duración, para los acontecimientos o sucesos; la mediana duración, para las coyunturas, y la larga duración, para explicar los procesos. Su acercamiento metodológico privilegió la historia como problema, la formulación de hipótesis y el planteamiento de problemas. Ahora ya no se privilegiaría al documento escrito como única fuente histórica, sino que se ampliaría el panorama a toda realización que parta de la actividad llevada a cabo por el ser humano.

La actual historiografía profesional, surgida a partir de la segunda mitad del siglo xx, se caracterizó por el fortalecimiento de distintos campos de análisis, la especialización y el uso de diferentes métodos que la distinguen. Las historiografías han profundizado en múltiples campos del conocimiento histórico. Asuntos muy diversos preocupan a los historiadores, tales como la historia económica, social y cultural, y recientemente la política, con nuevas perspectivas.

Los interrogantes se enriquecieron, la perspectiva espacial adquirió alcances mayores. Mientras las historias nacionales son incorporadas en una dimensión más amplia, las historias

comparadas cada vez adquieren más importancia, se evitan los determinismos y se buscan explicaciones plurales.

La historiografía contemporánea se interroga acerca de las múltiples dimensiones y facetas de las sociedades y de sus integrantes. Nuevos problemas adquieren relevancia; por ejemplo, la ecología en su perspectiva histórica, el estudio de la vida cotidiana, el funcionamiento de los sistemas políticos, las enfermedades, los grandes espacios geográficos, las migraciones, entre otros. Asuntos que despiertan interés en la sociedad contemporánea y cuyo aprendizaje se convierte en un campo de conocimiento indispensable para las futuras generaciones.

El campo pedagógico también ha observado constante renovación, el enfoque psicogenético que tiene como exponente a Jean Piaget considera que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, un acto del individuo, en donde éste organiza los saberes al realizar operaciones mentales que van siendo más complejas con el paso de la edad. Asimismo, este planteamiento es retomado en el enfoque constructivista, el cual define al aprendizaje como una forma de construir el conocimiento partiendo de experiencias y conocimientos previos, de tal forma que adapte o integre nuevos esquemas y relaciones. A diferencia del anterior, este enfoque contempla la idea del carácter social de la educación y tiene como exponentes de las teorías cognitivas a Ausubel y Bruner y al psicólogo Vygotsky.

Tanto el campo de la historia como el de la psicopedagogía nos han llevado a hacer un replanteamiento del tipo de historia que debe enseñarse. En la actualidad, los docentes trabajan con niños y jóvenes que consideran que el presente es lo único que cobra significado en sus vidas; de ahí que la historia tenga un papel fundamental para que, a través de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueve, los alumnos encuentren en su aprendizaje alguna utilidad para la vida cotidiana.

El estudio de la historia en las aulas de educación básica debe promover una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos a través de cuatro ámbitos de estudio:

a) Económico. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.

b) Social. Las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado en relación con la dinámica de la población, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de diversos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.

c) Político. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.

d) Cultural. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada.

1.4 Història de la didàctica de la història[7].

Conviene, antes de adentrarse en la didáctica específica de la historia, dedicar unas páginas a plantear de una manera general algunas cuestiones.

En primer lugar, se describirá muy brevemente cuál ha sido la historia de la didáctica de la historia. En segundo lugar, se expondrá la naturaleza de la historia como área de conocimiento, y las principales dificultades que ofrece su enseñanza en los ciclos básicos. En tercer lugar, la utilidad de la historia como instrumento formativo; por último, se tratarán las estrategias curriculares para la enseñanza de la historia comunes a los diversos grupos de edad en que se ha dividido la exposición de las técnicas didácticas.

Es importante tener presentes estas consideraciones introducidas, ya que condicionan las técnicas y las metodologías concretas que se expondrán más adelante.

Ya Quintiliano, a mediados del siglo I, decía: "*Praeceptoris est adolescentorum no tam memoriam quam mentem excolere*." Frases del mismo tipo se han pronunciado siempre. Desde Luis Vives, pasando por Pestalozzi, hasta algunos recientes artículos en revistas especializadas, se propugna una didáctica de la historia que combata el memorismo y se base, fundamentalmente, en la comprensión, o, dicho de otra forma, en una actividad reflexiva.

La didáctica basada en lo que se suele denominar habitualmente el sentido común siempre ha existido y, por lo tanto, no necesitaría de libros, tratados ni investigaciones científicas. La didáctica, afortunadamente para la en-semana, ha ido evolucionando y progresando de la mano de otras disciplinas sociales, fundamentalmente la psicología y la sociología. Pero, para llegar al punto en que en estos momentos se encuentran estos conocimientos, han tenido que producirse una evolución y un desarrollo paulatinos a lo largo, fundamentalmente, de los últimos cien años, cuando, desde mediados del siglo xix, se produjo en Europa una corriente de pensamiento que valoraba la educación como el camino más adecuado para el progreso de la sociedad. Esta idea base propició una gran preocupación por los temas pedagógicos, desde J. F. Herbart (1776-1841) y O. Willmann (18391920), que fueron creando las bases de lo que sería un auténtico movimiento pedagógico de renovación de ámbito internacional, hasta la Escuela Nueva. Y surgieron métodos globales que, más que un recetario didáctico, suponían nuevas concepciones de escuela (método Montessori, el Decroly, etc.). En España se concretaron estas ideas en la Institución Libre de enseñanza, (1876), que proponía, en el terreno didáctico, un método activo que descartara el memorismo, al tiempo que pretendía que los alumnos relacionaran con la realidad lo que aprendían, mediante una estructuración de los contenidos que fuera de lo concreto y conocido a lo general.

Los sectores eclesiásticos españoles también contaron con educadores que fueron sensibles a las corrientes renovadoras. El caso más destacado es el de las Escuelas del Ave María, impulsadas por el sacerdote Andrés Manjón. Las propuestas de Manjón, pese a ser en el terreno de los contenidos de la enseñanza muy conservado-ras, desde el punto de vista del método didáctico pueden ser consideradas avanzadas para la época. Las Escuelas del Ave

[7] Aquest apartat s'ha extret de J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.* Pp. 151-152

María propugnaban una enseñanza basada en el acercamiento de los alumnos a la naturaleza, huyendo del memorismo. Unas frases de Manjón nos pueden ayudar a comprender mejor cuál era su filosofía: "¿Hay cosas? Enseñad con ellas. ¿Hay instrumentos? Enseñad con ellos. (...) ¿Hay mapas? Enseñad con ellos (...) ¿Hay museos? Enseñad con ellos. ¿Hay cultivos? Enseñad cultivando, podando, injertando, estercolando, etc. Mas si las cosas, los instrumentos, los cuadros, los mapas, los modelos, los museos, los cultivos los hacen o forman los alumnos, mucho mejor." (Prellezo, 1975)

Estas dos corrientes, una liberal y laica y otra conservadora y religiosa, se fueron desarrollando a lo largo del primer tercio del siglo XX. La guerra civil de 1936-1939 supuso un corte a partir del cual se produciría el abandono casi absoluto de las experiencias y teorías pedagógicas renovadoras. Por el contrario, se volvieron a generalizar los métodos autoritarios y memorísticos en la enseñanza. No será hasta finales de los años sesenta cuando se vuelve a rescatar la tradición pedagógica anterior a la contienda civil. Pero, ¿cómo evolucionó la didáctica de la historia a lo largo de este período?, ¿qué cotas y progresos había experimentado en sus métodos de enseñanza?

1.4.1 L'aparició de nous mètodes per a l'ensenyament de la història a Espanya[8]

Para sintetizar las ideas más comunes que sobre la didáctica de la historia expresaban los renovadores de finales del siglo XIX, se reproducirá un fragmento, de un autor de aquella época, que publicó un libro especialmente dedicado a la enseñanza de la historia; dice así:

> "1. Que la enseñanza de la historia no sea un mero recitado de nombres y fechas, de batallas o adquisiciones de tierras, ni disertaciones sobre ideas y generalidades abstractas (...), sino una simple descripción de personas y circunstancias. 2. Que el maestro conexione el nuevo conocimiento histórico con circunstancias y condiciones tales que, o sean conocidas por sus discípulos o tengan proximidad o parentesco con las que se discuten. (...). 4. Que el alumno no permanezca pasivo en el estudio, sino que se le induzca a ser activo (...). 6. Que la enseñanza de la historia sea puesta en conexión con el estudio del lenguaje (...)."(Hinsdale, 1983)

Con variantes y algunos elementos más, puede decirse que estos principios fueron los más comunes en la mayor parte de prácticas de la Escuela Nueva, en lo que se refiere a las ideas que debían de seguirse en la enseñanza de la historia. En realidad, el rasgo más característico, que constituye el denominador común, es el rechazo al memorismo, ya que éste constituía el método más general y especialmente peculiar en la enseñanza de la historia en la inmensa mayoría de las escuelas.

Hay que señalar, no obstante, que, tanto en las escuelas que seguían el método tradicional como en las renovadas, se daba un elemento común: el uso de la historia se concebía como instrumento ideologizador de cara a crear una conciencia nacional. El cultivo del patriotismo y la definición de los rasgos de identidad colectivos constituían los elementos más destacados de

[8] Aquest apartat ha estat extret de J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.*pp 152-156

la función que se daba a la asignatura. Los Estados decimonónicos burgueses necesitaban utilizar el aparato escolar, entre otras muchas cosas, para fortalecer su propia existencia a través del cultivo de la llamada historia nacional. Dicho de otra manera, la historia constituía la disciplina básica para crear entre los nuevos ciudadanos conciencia de pertenecer a una unidad nacional regida por el Estado. En este sentido, la principal aportación del movimiento renovador no era ni más ni menos que un contacto reflexivo sobre el pasado, pero, eso sí, sobre la base de cumplir con mayor eficacia la tarea ideologizadora asignada a la historia. La nueva pedagogía podía fortalecer con mayor eficiencia la tarea de sembrar el patriotismo en momentos en que las masas parecían cuestionar la bondad del Estado como defensor de todos los ciudadanos.

Durante los años siguientes a la segunda guerra mundial, las disciplinas, que después servirían como fundamentó de una nueva didáctica de la historia, se siguieron desarrollando. Así, hay que destacar entre los protagonistas más destacados a investigadores como Piaget, Wallon y otros, que sentarían las bases de un conocimiento psicológico que permitiría nuevos enfoques en los planteamientos didácticos. En la mayor parte de Europa, no obstante, la práctica escolar en la disciplina histórica era básicamente la tradicional, fundamentando el aprendizaje en la memorización de las informaciones sobre el pasado. Por otra parte, el enfoque político y epopéyico de la opción historiográfica, mayoritariamente aceptada en la enseñanza, abonaba la perpetuación de este tipo de práctica escolar.

A finales de la década de los sesenta se produjo una fuerte convulsión social que afectó fundamentalmente a la enseñanza. Las alternativas a las prácticas escolares se plantearon tanto en los países que habían vivido la llamada revolución del 68 como en aquellos donde no ocurrieron disturbios estudiantiles. Se inició un período de afanes renovadores que, como es lógico, afectó también a la enseñanza de la historia. Véanse a continuación tres casos diferentes de cómo evolucionó la enseñanza de la historia en tres países distintos: Inglaterra, Francia y España.

En octubre de 1968 apareció en la revista *History*, órgano de una asociación de historiadores y profesores de historia de Gran Bretaña, un artículo historia del plan de estudios del alumno como asignatura por derecho propio, sobreviviendo sólo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica, o de cursos combinados de un tipo u otro". M. Price señalaba también que convenía replantear en profundidad la didáctica de la historia y crear órganos de reflexión con el fin de que el profesorado pudiera encontrar nuevos caminos para su tarea docente. Otra sugerencia del artículo era que los programas fueran reconsiderados y que se difundiera información sobre diferentes métodos de enseñanza de la historia. Pronto surgió una revista especializada (*teaching History*) en el seno de la *Historical Association*. El primer número se publicó en mayo de 1969. El uso de archivos y documentos en clase, que había sido defendido desde hacía más de cincuenta años, adquirió un destacado impulso; aparecieron dossiers de documentación histórica para la escuela, como el editado por el departamento de educación de la Universidad de Newcastle. Muchos grupos de profesores fueron publicando unidades de material de archivo en ediciones comerciales. A lo largo de los años siguientes aparecieron nuevos métodos, como los juegos de simulación, los juegos de guerra, la introducción de técnicas dramáticas y un progresivo incremento del uso de materiales audiovisuales.

Del movimiento renovador que tomó impulso en esta época cabe destacar la importante producción de investigaciones publicadas sobre teoría y práctica de la didáctica de la historia. En 1970 se publicó *New movements in the study and teaching of history*, libro en el que aparecen artículos como el de Hallam (Piaget and *Thinking History*) o el de G. R. Elton (*What Sort of History should we Teach*), que plantean la enseñanza de la historia no sólo desde una base humanista y reflexiva, sino desde planteamientos ligados a los avances del conocimiento del desarrollo psicológico de los niños. Este tipo de escritos no ha dejado de producirse hasta el presente en los ambientes universitarios ingleses.

Desde el punto de vista de proyectos concretos que pusieran en práctica las nuevas concepciones didácticas, apoyadas en los avances de la psicología educativa, surgieron hasta 1972 varios programas de actuación acogidos a la división de investigación del *School Council*. Dichos programas ("Ciencias Sociales 5-12" e "Historia 13-16") se han ido construyendo y experimentando a lo largo de la década de los setenta y primeros años de la de los ochenta. Constituyen, especialmente el de "Historia 13-16", las aportaciones más coherentes e innovadoras dentro del campo de la enseñanza de la historia. No obstante, hay que señalar que la escuela inglesa, y en especial sus profesores, no han aceptado, ni tan siquiera comprendido en algunos casos, la filosofía y la mecánica del nuevo método.

Por lo que respecta a Francia, en este país se ha vivido a partir de 1980 una fuerte polémica en torno a qué historia enseñar y cómo impartir esta enseñanza. En realidad, las bases de este, en ocasiones, agrio debate provienen del movimiento de renovación surgido en 1968. De las jornadas realizadas en diciembre de aquel año surgió un programa de actuación en el que se proponían nuevas estructuras de trabajo colectivo sobre la base de formación de maestros versus investigación permanente, y a la inversa. Pese a que el documento estaba avalado por la administración, pronto el Ministerio de Educación francés creó una nueva comisión, presidida por F. Braudel, cuya misión debía ser concretar un programa más específico y aplicable. El trabajo de esta comisión rebajó los planteamientos del documento de 1968. En cualquier caso, permitía ciertos márgenes de innovación en los centros y posibilidades de llevar a la práctica experimentaciones didácticas. Conviene recordar que este hecho suponía una novedad metodológica en un sistema exageradamente centralizado y controlado por una casi omnipotente inspección.

De las diversas experiencias, muchas consistieron en propuestas alternativas que replanteaban no sólo la práctica escolar, sino el propio modelo de sociedad. Así, el grupo llamado *Forum Histoire* proponía reformas del currículum al tiempo que propugnaba, en su revista *Cahiers du Forum Histoire*, modelos de cambio social; asimismo, al analizar las relaciones historia-Estado denunciaba el dominio cultural de la burguesía. Otros grupos, como el de Villetaneuse, ceñían más sus propuestas a los temas pedagógicos, planteando preguntas de este tipo: "¿Hay que salvar a la historia o a los alumnos?"

Además de estos y algunos otros grupos, se fue produciendo una lenta modernización en las prácticas escolares, especialmente en los primeros cursos de la escuela primaria. Es lo que en Francia se conoce como la pedagogía del "éveil". El entorno, como el eje en que se centra el aprendizaje, constituye en esta tendencia un planteamiento bastante interdisciplinar en el que la historia acude con otras disciplinas al servicio del estudio propuesto.

Pero, como ya se ha indicado, en los años ochenta se está viviendo una polémica sobre el papel que la historia debe tener en el sistema educativo. Por un lado, resurgen con cierta fuerza las teorías conservadoras de que la historia debe servir para crear conciencia nacional, o dicho de una manera más explícita, crear un sentimiento patriótico. Para ello se deben trabajar especialmente los contenidos de la historia nacional, planteándolos no como un instrumento para el aprendizaje, sino como un fin en sí mismos. Frente a esta posición, los defensores de las actividades de 'l'éveil" propugnan una selección de contenidos en función de las necesidades y capacidades de los alumnos. El informe Girault, encargado por el gobierno francés, no ha desatascado el asunto por situarse en una posición ecléctica que no parece contentar ni a los sectores progresistas ni a los nostálgicos de la "grandeur".

En España la renovación en la enseñanza de la historia comenzó a media-dos de los años sesenta. En cierta medida, dicha renovación llegó de la mano del propio cambio de las concepciones históricas que se había introducido en la universidad. En los primeros ciclos educativos tuvieron una destacada importancia los movimientos de renovación pedagógica que comenzaron a cuajar ya entrados los años setenta. Las tendencias que imperaban en estos años tenían un claro regusto francés. En realidad, se importaron modas sobre la pedagogía del entorno y la llamada clase activa, que consistía, fundamentalmente, en ofrecer a los alumnos documentos históricos para que, a través de ellos, tuvieran conocimiento no sólo de los acontecimientos del pasado, sino de modelos de cono-cimiento del pasado, lo que no dejaba de ser una nueva tipología de despropósitos didácticos. Visto con cierta perspectiva, puede decirse que, pese a las bienintencionadas propuestas de los colectivos de maestros, la mayor parte de las experiencias realizadas adolecían de una cierta improvisación y, pese a las declaraciones de principios que acompañaban a los materiales didácticos, en la mayor parte de los casos no se recogían los principios psicopedagógicos en los que decían basarse. Sólo algunos grupos de profeso-res, como los que reelaboraron para España el método "Historia 13-16", incorporaron estrategias didácticas adaptadas al desarrollo operativo y afectivo de los escolares.

El paulatino progreso en los conocimientos pedagógicos por parte del profesorado, así como la cada vez más numerosa producción de experiencias didácticas, hacen que se pueda afirmar que se está produciendo en España un espectacular avance tanto en el campo de la psicología aplicada al aprendizaje de las ciencias sociales (conviene destacar las aportaciones de un equipo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid), como en la elaboración de materiales didácticos, de destacado interés para los niveles primarios y secundarios.

En realidad, puede concluirse que se lleva poco camino andado. En muchos países, como Japón o los Estados Unidos, la historia ocupa un lugar muy poco relevante en el sistema educativo básico. En los tres países en que nos hemos centrado, Francia y Gran Bretaña tienen una situación interesante por las perspectivas que se parecen abrir, independientemente del considerable movimiento de rechazo que aún se observa hacia las nuevas tendencias. En España todavía se está en los inicios de un proceso de auténtica renovación de la enseñanza de la historia. Pese a la gran inquietud existente, aderezada con buenas dosis de intuición y buena voluntad, aún son muy pocas las investigaciones didácticas que reúnan los requisitos más elementales del método científico aplicado a las ciencias sociales.

1.5 Les dificultats per a l'ensenyament de la història[9]

Además de las dificultades hermenéuticas que conlleva cualquier tipo de transmisión de conocimientos, sea cual fuere su naturaleza, la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades. En primer lugar, hay que señalar su propia naturaleza de ciencia social. Los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la historia de anticuario, el desempolvar el pasado sin más. La historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pretérito. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables.

El estudio de la historia en toda su complejidad supone un uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. Queda claro, pues, que será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos, e incluso medios, la selección de contenidos que pueden ser manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesaria una presentación de los temas de estudio a niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en los temas del plan de estudios. La posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento en física, química o ciencias naturales se hace mucho más complicada en historia, en la medida en que las investigaciones que los alumnos deben realizar para construir su propio conocimiento suponen manipular vestigios del pasado que dan una in-formación sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación. Dicho de otro modo, resulta imposible trasladar a los alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América. Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación tan sólo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros, etc.) que, como es bien sabido, suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta una cierta especialización técnica. Es por ello por lo que muchos profesores prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas, o bien mediante explicaciones magistrales en las que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes. La destreza y el gran conocimiento de historia y de psicopedagogía que supone el montar unidades didácticamente aceptables, adaptadas a las diversas edades, son una dificultad añadida al profesorado que se plantea salir de una enseñanza memorística o meramente comprensiva.

En tercer lugar, hay que destacar que no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social. Ni tan siquiera es

[9] Aquest apartat ha estat extret de J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.* , pp. 156-157

aceptado por todos un único vocabulario conceptual, y mucho menos unas mismas leyes que sirvan de sustrato de los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Hay, incluso, quien discute su carácter de ciencia social y sólo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o un mero tribunal ético de los hombres del pasado. Es fácil comprender, pues, que esta situación supone una nueva dificultad, añadida a las anteriores, en la medida en que no existe un consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

Desde la óptica del propio alumnado también se pueden encontrar prejuicios que dificultan un aprendizaje de la historia, tal como más adelante se propondrá. La idea más extendida sobre la asignatura es que se trata de una materia que no necesita ser comprendida, sino memorizada. Utilizando el argot de los alumnos, la historia se define como un "rollo" que se aprueba "empollando". Socialmente también se identifica como una especie de saber útil para concursos televisivos o para recordar datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria.

Los profesores, en ocasiones, no colaboran demasiado a borrar estos prejuicios, ya que ofrecen la idea de una historia con informaciones acabadas. No se han encontrado demasiados alumnos que, después de pasar varios años estudiando historia, comprendiesen el verdadero carácter que tiene la disciplina de ciencia en estado de construcción, en la que muy pocas cosas se pueden dar como definitivas. Parte de la responsabilidad de esta situación corresponde a los propios cuestionarios oficiales.

1.5.1 Les dificultats de l'aprenentatge de les nocions socials i la Història[10]

La comprensión clara y puntual de los fenómenos sociales ha de ser uno de los objetivos primordiales de la educación. Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan la sociedad en la que viven en sus distintos aspectos y su pro-pio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a entender la sociedad, a ser capa-ces de analizar los fenómenos sociales y a verlos con una visión crítica.

El objeto de la enseñanza de las nociones sociales es que los chicos sean capaces de entender el mundo en el que viven, el papel del hombre en la naturaleza, la función de las instituciones sociales y la evolución de las sociedades humanas. Están implicadas aquí nociones de geografía, historia, economía, derecho, política, sociología, psicología. Entre otras cosas se trataría de que el niño entienda qué es la familia y cuál es su valor para la supervivencia de la especie, así como la de otras instituciones sociales tales como el Estado. Cuál es la estructura de las sociedades y su evolución, qué papel desempeña la economía en el desarrollo histórico, y en general entender la historia como una producción social.

La visión que se suele dar de todos estos temas en la Enseñanza Básica y Media es muy pobre y esquemática, limitada a unos pocos hechos dispersos, tratados de forma aislada y presentados

[10] L'apartat 1.4.1 i els seus subapartats han estat extrets de: Juan DELVAL. *Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*, pp. 307-317

de tal forma que parece que el objetivo que se busca no es que los individuos entiendan qué hacen en el mundo sino que tengan algunas direcciones útiles y unos nombres para que si les hablan de ello les suene. Se proporciona un conocimiento trivial del medio, no se intenta que los escolares participen, o siquiera se aproximen a las decisiones sociales, y están ausentes de la enseñanza una gran cantidad de fenómenos de gran interés. No se presta apenas atención a los fenómenos macrosociales, al funcionamiento de los sistemas y a la interacción entre los elementos. Por esto la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que cambiar radicalmente.

1.5.1.1 La dificultat de lo social

Entender todas estas cuestiones resulta enormemente difícil y esas dificultades pueden atribuirse a varias razones que podemos intentar resumir en las siguientes:

— Resulta siempre mucho más difícil tomar conciencia de la propia conducta que de algo exterior y por ello el conocimiento progresa más hacia lo externo y lo ajeno que hacia lo interno. El hecho de que el objeto de las ciencias sociales sea el propio hombre y su conducta constituye una dificultad que ha sido señalada repetidas veces por los epistemólogos.

— Los conceptos de las ciencias sociales son conceptos abstractos al mismo tiempo que imprecisos. Son extremada-mente difíciles de manipular y no tienen la tradición y el grado de precisión que han adquirido los conceptos de las ciencias de la naturaleza. Nociones tales como la de nación, sindicato, clase social, partidos políticos, democracia, etc., son difícilmente aprehensibles porque generalmente se refieren a complejas redes de relaciones que ligan a los individuos.

— A todo esto hay que añadir que el niño ocupa un papel marginal dentro de la sociedad en la cual es un sujeto bastante pasivo. La práctica social del niño, al no participar ni en el mundo de la política ni en el mundo del trabajo y la producción, es prácticamente nula y entonces tiene que construir sus nociones políticas con aspectos fragmentarios, con retazos que recibe del exterior.

— El egocentrismo del niño constituye también un obstáculo para la comprensión de las nociones sociales. La dificultad de ponerse en el punto de vista de los otros y de entender sus motivaciones es una dificultad más para, poder entender las nociones sociales.

Lo difícil de comprender el orden social es que hay que entenderlo como un vasto sistema en el cual distintas partes están en interacción, hay que entender cuál es la red de relaciones que constituye la sociedad. El niño aquí tiene que realizar, como en otros terrenos, un trabajo muy personal de construcción a partir de datos muy fragmentarios a partir de elementos aislados que tiene que organizar. Para ello utiliza sus instrumentos intelectuales, pero el .hecho de tener una práctica tan fragmentaria, como señalábamos hace un momento, dificulta el establecimiento de esa necesaria unidad.

1.5.1.2 La construcció de les nocions socials

El proceso por el cual se va construyendo la represión del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. Se ha sostenido frecuentemente que el conocimiento del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. Esto se aplicaría, por ejemplo, al conocimiento de las unidades geográficas, que pasaría de la ciudad a la región y luego al país, pero sería igualmente válido para las instituciones sociales y otros campos del conocimiento. Este modelo, que seguramente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos según la cual el sujeto es pasivo y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizaría, resulta sin embargo inadecuado y no se adapta a los datos de que disponemos en el terreno del mismo conocimiento geográfico. El niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están ale-jadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. El niño tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una inter-acción entre lo próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es organizado y cobra un nuevo sentido gracias a los elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

Para formar su representación del mundo social el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento fáctico acerca de los líderes políticos, los impuestos, los tribunales de justicia, los continentes, los sistemas de gobierno o la administración municipal. Pero esos hechos necesitan organizarse y tienen que cobrar un sentido en con-junto. No basta con recordar nombres sino que es preciso organizados en sistemas. Ambas cosas son necesarias y no pueden existir la una sin la otra. Parece, aparentemente, que el niño puede aprender hechos aislados, y así vemos que los chicos dicen sin dudarlo que Sepúlveda es provincia de Segovia o que Madrid es la capital de España. Sin embargo, si profundizamos en lo que quieren decir nos pueden explicar que Sepúlveda es provincia de Segovia porque Segovia tiene muchas provincias y Sepúlveda es una de ellas. Mientras los que afirman que Madrid es la capital de España pueden negar sin embargo (como veíamos en el cap. VII) que los madrileños sean españoles. Resulta entonces que el hecho aislado se queda en el conocimiento de una palabra, es un conocimiento aparente y sin sentido, si no se entiende el fenómeno en su conjunto, si no se dispone de los instrumentos lógicos necesarios para organizarlo. La noción de país, por ejemplo, implica la coordinación de conocimientos lógicos (clases que están incluidas unas en otras, relaciones), geográficos, espaciales, históricos, administrativos, políticos, etc., y todo ello tiene que ser organizado y formar un todo.

La representación del mundo social está constituida por elementos de distinta naturaleza. Por un lado el niño adquiere una serie de normas, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, y junto con ello valores sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado adquiere lo que podríamos llamar nociones, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. La diferencia está en que las normas se aprenden pronto y dan lugar a explicaciones muy esquematizadas

cuando se pide su justificación. Por ejemplo, los niños afirman que hay que ir a la escuela porque se debe, que a la tienda hay que llevar dinero, aun-que no entiendan la función de éste, que una niña no se puede casar con su papá o que las niñas no juegan a fútbol. Las explicaciones de estas normas sólo aparecen muy tardía-mente para justificar algo que se aprendió mucho tiempo antes. Por el contrario, las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. Las explicaciones sobre la determinación del precio de las mercancías, sobre las distintas profesiones o sobre el respeto a las leyes cambian mucho a lo largo del desarrollo. Se va produciendo, sin embargo, una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquéllas, aunque en algunos casos se produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir sólo elementos aislados y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediato, con relaciones indirectas. Este paso de la comprensión de lo inmediato es muy característico del progreso en la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Pueden, por ejemplo, describir a los habitantes de un país diciendo que son muy gordos porque han conocido a una persona que lo era. Las relaciones son directas, el policía obtiene dinero del ladrón, el cobrador es el dueño del autobús y vive de lo que le pagan los viajeros, la ley la hace el policía que al mismo tiempo se encarga de su cumplimiento. Así, en la evolución de las nociones, parece que pueden distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En un primer nivel, los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel, se empiezan a construir sistemas que organizan conjuntos de hechos, pero permanecen limitados en un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes. Finalmente en un tercer nivel, la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás.

Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte', parece que el orden social es heterónomo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera: aunque los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del «contrato social» de Rousseau. Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido otros regímenes políticos, sociales o económicos distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata. Por esto, los niños piensan que las cosas van a continuar siendo de la misma manera que hasta ahora, sin que puedan introducirse más que modificaciones de detalle.

Sólo en el tercero de los estadios que hemos distinguido, que viene a coincidir con el período del pensamiento formal, el niño empieza a poder concebir un mundo distinto. Parece, pues, que la dificultad para concebir el cambio social está ligada a limitaciones en el pensamiento y parece verosímil que sea necesario poder manejar lo posible, razonar sobre hipótesis, para entender mundos diferentes o mundos nuevos. Resulta entonces que el pensamiento del niño

es conservador y lo es por diferencias intelectuales. Sólo a partir de la adolescencia puede el sujeto entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad. En este sentido puede concluirse que el desarrollo intelectual hace a los hombres más libres en cuanto que les da la posibilidad de concebir más mundos, de poder compararlos, y de poder elegir entre ellos, aunque sólo sea en el pensamiento. A partir de la adolescencia es cuando pueden concebirse entonces, y desearse cambios en la propia sociedad; sin embargo las ideologías sociales que tratan de mantener la situación existente actúan en sentido contrario. Esto puede provocar conflictos muy típicos de la adolescencia, entre los valores, lo racional, y lo real, conflictos que caracterizan la inserción del individuo en el mundo social adulto.

1.5.1.3 La història

Particularmente difícil es la comprensión de la historia. Los niños comprenden la historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello. El niño establece asociaciones ciegas de fechas y nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y en el tiempo.

La primera dificultad para entender la historia es la propia noción de tiempo. Como mostró Piaget el niño tiene dificultades para construir una noción del tiempo objetivo, con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él. Pero aunque se construya esa noción de tiempo todavía es preciso entender otras muchas cosas. Una vez más es necesario entender un sistema, pero un sistema que no es en el que nosotros estamos sino algo que ya pasó, lo cual multiplica la dificultad. Si ya es difícil comprender cómo funciona el sistema económico en el que estamos, o las instituciones políticas, es mucho más difícil entender otras que son distintas, que están alejadas ya sea espacialmente o temporalmente. Las primeras informaciones sobre lo que está alejado se interpretan como acontecimientos aislados, como historias o anécdotas. Unos hombres que encienden fuego frotando unos palos o que queman a los muertos en piras o un seños que se llamaba Aníbal y que iba con elefantes. Son historias semejantes a las de Caperucita Roja o La Cenicienta. Lo que resulta mucho más difícil de entender es cómo vivían los romanos y por qué vivían así o cómo viven los hindúes en la actualidad y por qué conservan costumbres que pueden parecemos vestigios del pasado. Esto es lo más difícil de entender, otras formas de vida y que esas formas de vida no son puras curiosidades (como se presentaban por otra parte en los escritos de viajeros del siglo pasado) sino que responden a una necesidad y tienen un sentido. Esto es lo que nos permite entender las Ciencias Sociales y lo que es preciso intentar transmitir a los escolares.

La historia no es, pues, un aspecto más de las nociones sociales sino que es una dimensión imprescindible para en-tender éstas. Sólo podemos comprender nuestras formas actuales de vida y nuestras instituciones viéndolas como el resultado de un proceso que no ha terminado. Las dificultades para entenderlo son muy grandes no sólo por la complejidad del problema sino como decíamos antes por la cuestión del egocentrismo y el sociocentrismo. Nuestras instituciones y nuestras formas de vida se ven como absolutas y como las más naturales. Las

demás son aberraciones, desviaciones o cosas curiosas, anécdotas o costumbres propias de bárbaros, de pueblos no civilizados.

No es una pura coincidencia el que la historia se haya en-tendido como una sucesión de fechas y de individuos destacados. La historia centrada sobre los grandes personajes, que ha sido tradicional, los presenta además como buenos y malos perfectamente clasificables. La historia en el siglo xix se pensaba que debía tener esa función formadora de la juventud pintando vidas ejemplares y vidas reprobables. Por eso el libro de Plutarco ha servido como texto, con múltiples adaptaciones y modificaciones, durante mucho tiempo. El que haya imperado este tipo de historia no es un azar sino que se debe a que esta forma es más sencilla de entender, plantea menos dificultades.

El hecho de que los niños interpreten también la historia de esta manera es producto posiblemente de dos causas. Por un lado que se les enseña así y que muchos profesores continúan teniendo esta concepción de la historia. Pero además de eso hay que tener presente que resulta más fácil entender la historia de esa forma, como el producto de libre voluntad de un individuo privilegiado que es muy bueno o muy malo. Es mucho más difícil entender la acción de múltiples factores que interactúan o la conducta vacilante de individuos que no son ni buenos ni malos, sino que actúan por causas muy complejas que es difícil desentrañar. (Pensemos por ejemplo en Pedro el Cruel, en Pizarro o en Napoleón.)

Luc (1979) ha realizado un estudio interesante sobre cómo entienden los niños la historia. Para ello realizaba entrevistas preguntándoles cómo podrían averiguar lo que pasó en Francia o en su pueblo en 1950, o en 1850 o en los tiempos de Napoleón. Muchos de los niños pensaban que había que interrogar a los testigos directos, y esto incluso cuando se trataba de lo que había sucedido en 1850, aunque ese tipo de respuestas disminuía con la edad. A pesar de que habían pasado más de ciento veinticinco años desde entonces pensaban que preguntando a los viejos, a los que vivían entonces, podrían averiguarlo. Pero lo que es más curioso es que los niños toman las respuestas que puedan darles los adultos o los viejos como documentos de valor indiscutible. El mejor documento es la narración de un testigo. Y resulta enormemente difícil entender que las concepciones de los testigos necesitan ser reconstruidas, necesitan ser reelaboradas.

En realidad lo que está detrás de la concepción de la historia que tienen los niños, y probablemente muchos adultos y muchos maestros, es una posición realista en la que los datos hablan por sí mismos. Y sean las narraciones de testigos o los documentos de archivos se toman como algo indiscutible de cuyo valor no puede dudarse. La concepción de los niños es también una concepción pasiva, si queremos averiguar algún hecho histórico lo que hay que hacer es preguntar a los adultos que lo saben o buscar en los libros en los que está ya. La historia no se entiende, pues, como una reconstrucción de los hechos sino que es posible una lectura inmediata. Los niños conciben también que cada época histórica ha dejado su historia escrita y que sólo tenemos que remitirnos a ella. Resulta curiosa también la confusión entre el medio y el mensaje a que hace referencia Luc: muchos niños piensan que una película sobre caballeros de la Edad Media es una película de la Edad Media o que una fotografía de una máquina antigua es una fotografía antigua. No sólo hay aquí una ignorancia de cuándo se ha

descubierto la fotografía o el cine —cosa que sin duda influye— sino que hay también esa confusión entre lo transmitido y cómo se transmite.

Lo más importante y lo más difícil de conseguir es que los niños entiendan el problema de la objetividad histórica y de la construcción de la historia, de cuál es el trabajo que tiene que realizar el historiador seleccionando sus fuentes y dándoles un valor u otro. La dificultad del niño para entender esto depende también de su dificultad para comprender las contradicciones, los conflictos en el terreno social. Y esto es precisamente una de las cosas que tenemos que ayudar a que entienda presentándole documentos contradictorios, visiones opuestas de un mismo acontecimiento para que él pueda realizar su propia elaboración. El tema de la construcción de la historia, de la realización del trabajo histórico es lo más importante que le podemos enseñar al niño en este terreno. Y, sin embargo, es probablemente lo que menos se le enseña en la actualidad.

De todo esto podemos concluir que las ciencias sociales hay que enseñarlas tratando de sumergir al niño en el ambiente social y ayudándole a entenderlo. Cada aspecto de la vida social puede dar lugar a preguntas, a problemas y la función del profesor es ayudar a que el niño se plantee esos problemas y encuentre vías para entenderlos. Quién se ocupa de que la electricidad o el agua lleguen a casa, de dónde saca el tendero el pan que vende, quién arregla la calle, cómo se elige al alcalde, quiénes construyeron la iglesia, quién paga al maestro, cómo se llega a ser presidente del gobierno, etc., son algunas de las preguntas que pueden servir de punto de partida a estudios que los chicos realicen, sobre los que pregunten a los mayores, sobre los que busquen datos, lean los periódicos. El ambiente es un rico depósito de datos históricos y sociales y una de las tareas de la escuela debe ser enseñar al niño a identificarlos y a descubrirlos.

1.6 La història: un instrument formatiu[11]

Se discute en ocasiones si es conveniente que exista la historia como materia de aprendizaje en los niveles básicos. Sin embargo, la historia responde plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituye un componente válido en un proyecto de educación que no se base tan sólo en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes. Pero es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de historia son útiles en tanto sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello se tendrá que tener en cuenta el estadio operacional propio de cada grupo de edad y, al mismo tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico, partiendo de trabajos sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando al dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas. Pero es evidente que no se puede empezar una casa por el tejado y, por tanto, deberá comenzarse por construir fundamentos y columnas que, a primera vista, poco tendrán que ver con lo que convencionalmente se conoce como historia.

Partiendo de esta premisa, se van a definir algunas cuestiones previas que justifican la existencia de la historia como asignatura con entidad propia en los currículums educativos. Dos cuestiones serán el centro de atención: las capacidades y las necesidades de los alumnos.

1.6.1 Las capacitats de l'alumnat

Es conveniente caracterizar, aunque sea brevemente, a los alumnos a quienes la historia puede proporcionar una experiencia educativa valiosa. En este sentido, conviene definir las capacidades cognoscitivas de los escolares. Se toman algunas ideas, fundamentales para la didáctica de la historia, de los estudios de psicología evolutiva.

1. Es de gran interés para el maestro saber que los niños, al tiempo que adquieren conocimientos, están construyendo su inteligencia. En esta doble actividad intelectual intervienen múltiples factores. Cada conocimiento necesita ser organizado en relación a otros conocimientos anteriores a fin de ser asimilado e incorporado a su propia estructura intelectual.
2. En relación con el punto anterior, se debe considerar también que los niños aprenden de distinta forma que el adulto. Éste, cuando hace un nuevo aprendizaje, no cambia sus estructuras mentales, mientras que los niños sí las cambian. Lo cual indica que a veces no pueden asimilar una información que se les transmite porque no poseen los instrumentos intelectuales necesarios. Por eso, cuando se pretende enseñar historia es preciso tener en cuenta estas limitaciones propias de cada edad.

[11] Aquest apartat és un extracte de J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.* Pp.157-158

3. Además de tener en cuenta el estadio de desarrollo intelectual en que se encuentran los alumnos, es muy conveniente tener una visión de conjunto de todo el proceso para saber qué capacidades tienen y qué capacidades necesitan cultivar los alumnos para llegar al estadio posterior. Siguiendo la división que Juan Delval expone en su obra La escuela, el niño y el desarrollo intelectual, se destacan el período del pensamiento intuitivo a preoperatorio (entre los 2 y 7 años), el período de las operaciones concretas (entre los 7 y 12 años) y el de las operaciones formales (de los 12 a los 15 años).
4. De los mecanismos del desarrollo psicológico, se va a destacar, por su interés para la didáctica, la formación de esquemas o modelos que los niños utilizan para resolver determinadas situaciones. Si la situación no plantea ninguna novedad, el niño utiliza siempre el mismo esquema, que llega a convertirse en un hábito. En esta situación no aprende nada, sino que aplica el esquema conocido. Si la situación, por el contrario, es muy diferente, el niño será incapaz de resolverlo por no tener ningún esquema para modificar. En este caso no aprende nada porque queda inadaptado. El niño solamente aprende cuando la nueva situación difiere de otras anteriores, pero conservando alguna relación con ellas, lo cual le permite hacer una modificación del esquema anterior y crear un esquema nuevo. Este hecho es realmente importante a la hora de plantearse la didáctica de la historia.
5. Como ya se ha dicho anteriormente, los niños entre 7 y 11 años se encuentran en el período de las operaciones concretas. Los cambios que se operan en el pensamiento del niño de 7 años van encaminados a organizar, en un sistema concreto, los aspectos del mundo que en la etapa anterior aparecían inconexos. Es ahora cuando comienza a manejar las propiedades de la clasificación y seriación y a organizarse un universo en función de las semejanzas y diferencias que establece entre los fenómenos y objetos que le rodean. Alcanza un manejo satisfactorio de la noción del número. Estas operaciones concretas permiten al niño la manipulación simbólica de la realidad. Su capacidad de actuación práctica es grande, pero tiene dificultades con los sistemas más abstractos.

Sólo a partir de los 12 o 13 años es posible adentrar a los alumnos en el sistema de pensamiento formal. Tres son aquí los temas a trabajar: la conceptualización, el adiestramiento en operaciones de relación de conceptos abstractos, y la comprensión del tiempo histórico con sus caracterizaciones de estructuras de cambio o de transición. Es evidente que la historia puede servir para trabajar todos los desarrollos cognoscitivos que se han ido señalando; pero mal planteada sólo servirá para aburrir y alienar; de ahí la importancia de una didáctica basada en la psicopedagogía y no, como es habitual en los primeros años de enseñanza secundaria, en las pasiones historiográficas de los profesores.

1.6.1.1 Els estadis del desenvolupament cognitiu[12]

ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO	
SENSORIOMOTOR (0-2 años)	— Inteligencia práctica: permanencia del objeto y adquisición del esquema medios-fines. Aplicación de este esquema a la solución de problemas prácticos.
OPERACIONAL CONCRETO (2-12 años) — SUBPERIODO PREOPERATORIO (2-7 años)	— Transición de los esquemas prácticos a las representaciones. Manejo frecuente de los símbolos. Uso frecuente de creencias subjetivas: animismo, realismo y artificialismo. Dificultad para resolver tareas lógicas y matemáticas.
— SUBPERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (7-12 años)	— Mayor objetivación de las creencias. Progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, etc.).
OPERACIONAL FORMAL (12-15 años y vida adulta)	— Capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variables. Formato representacional no sólo real o concreto. Considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas. — Utiliza una cuantificación relativamente compleja (proporción, probabilidad, etc.).

Tabla tomada de CARRETERO, M. (1993a)[190].

[12] Extret de: Pablo A. TORRES BRAVO. *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, pp. 254

1.6.1.2 Desenvolupament del sentit de passat–present-futur[13]

DESARROLLO DEL SENTIDO DE PASADO-PRESENTE-FUTURO
EN EL TIEMPO PERSONAL

Edad cronológica aproximada	**Pasado que puede estar presente en la mente y producir efecto**	**Presente como tiempo empleado efectivamente**	**Futuro anticipado que modifica la acción presente**	**Nociones de tiempo e historia y progresión del interés histórico**
4-5 meses	Relaciones pasado/presente	Inmediato con valoraciones		
12 meses	Le colocan el babero	Mamá le da la papilla	Plato vacío	*Tiempo mitológico:* desarrollo de la imaginación; narraciones y cuentos
2-3 años	Vuelta de la guardería	Hora de la cena	Hora de jugar	Ídem
4-5 años	La mañana en el colegio	Mediodía	Tarde en el parque	
5-6 años	Ayer	Hoy	Mañana	
7-8 años	Semana pasada	Hoy	Próxima semana	
9-10 años	Hace un mes	Este mes	El próximo mes	*Tiempo objetivo:* y posibilidad de control*
10-11 años	La primavera	Este verano	El otoño	*Continuidad del pasado y el presente:* se valoran las cosas por su edad**
Preadolescente	El año pasado	Este año	El próximo año	*Continuidad histórica****
Adolescente	Desde hace cinco años	Este período de mi vida	De ahora en cinco años	*Progreso histórico*****
Madurez	Mi pasado como un todo	Mi personalidad como un todo	Mi futuro y su desarrollo histórico	Ídem

* «Le preguntaré a mi abuelo si es verdad».
** Respeto a los monumentos antiguos. Se coleccionan recuerdos para cuando «uno sea viejo», etc.
*** Interés por secuencias históricas que se desarrollan: 1° biológico (semilla-planta), 2° técnico, 3° cultural.
**** Desarrollo continuo de una persona o época. Tiempo histórico abstracto.

[13] Extret de: Pablo A. TORRES BRAVO. *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, pp. 247

1.6.1.3 Etapes i nivells de comprensió de la història[14]

La nova estructura[15] també inclou vuit nivells (*levels description, LD*), que són els diferents nivells en què es desglossa l'objectiu general "Coneixement, habilitats i comprensió de la historia". Els LD estan pensats per proporcionar pautes per a l'avaluació del progrés de l'alumnat. Per això, al document governamental, no només s'hi especifiquen els nivells que ha d'assolir cada cicle, sinó que concreta el nivell al que s'ha d'arribar en finalitzar-lo (figura A6). A continuació es poden llegir els cinc primers *Levels description* que afecten els primers cicles:

Cicles	Nivells *(LD)* que s'han d'assolir		Nivells *(LD)* a què ha d'arribar la majoria de l'alumnat en finalitzar el cicle
KS1 (de 5 a 7 anys)	1-3	als 7 anys	2
KS2 (de 8 a 11 anys)	2-5	als 11 anys	4
KS3 (de 12 a 14 anys)	3-7	als 14 anys	5/6

Figura A6. Distribució dels *levels description (LD)*.

Nivell 1

Els alumnes identifiquen la diferència entre present ì passar de la seva pròpia vida 1 de la dels altres. Mostren el seu sentit creixent de la cronologia classificant uns quants fets i objectes, i utilitzant termes quotidians sobre el pas del temps. Coneixen i relaten episodis d'histones sobre el passat. Troben respostes a algunes preguntes senzilles sobre el passar a partir de fonts d'informació.

Nivell 2

Els alumnes mostren el seu sentir manifest de la cronologia utilitzant expressions sobre el pas del temps, classificant fets i objectes, i reconeixent que les seves pròpies vides són diferents de les vides de les per- sones del passat. Mostren coneixement i comprensió d'aspectes del passat més enllà de la memòria viva, i d'alguns dels fets més importants i de les persones que han estudiat. Comencen a reconèixer que hi ha motius perquè la gent actués de la manera que ho va ter en el passat. Comencen a identificar algunes de les diverses maneres amb les quals s'ha representat el passat. Observen i manipulen fonts d'informació per respondre preguntes sobre el passat partint d'observacions senzilles.

Nivell 3

[14] Elizabeth WOOD y Cathie HOLDEN. *Ensenyar història als més petits*, pp.20-21
[15] Es refereix a l'estructura del currículum d'Anglaterra.

Els alumnes mostren la seva comprensió manifesta de la cronologia entenent que el passat es pot dividir en períodes de temps diferents, amb la identificació d'algunes similituds i diferencies entre aquests períodes, i amb l'ús de dades i termes. Mostren coneixement i comprensió d'alguns dels fets més importants, de les persones i dels canvis estudiats. Comencen a donar unes quantes raons per (perquè) i resultats de (què), dels principals fets i canvis. Identifiquen algunes de les diverses maneres amb les quals s'ha representat el passat. Utilitzen fonts d'informació per vies que van més enllà d'observacions senzilles a fi de respondre preguntes sobre el passat.

Nivell 4

Els alumnes mostren coneixement deis fets i comprensió d'aspectes de la historia del seu país i d'un món més ampli. Utilitzen això per descriure trets característics de societats i períodes del passat i per identificar canvis interiors a través de diversos períodes. Descriuen alguns dels fets, persones i canvis més importants. Donen algunes raons *per* (perquè) i resultats *de* (què), dels principals fets i canvis. Mostren una certa comprensió d'aspectes del passat que han estat representats i interpretats de maneres diferents. Comencen a seleccionar i combinar informació partint de fonts diverses. Comencen a elaborar un treball estructurat fent l'ús adient de dades i termes.

Nivell 5

Els alumnes mostren un coneixement creixent deis fets més aprofundits i una comprensió d'aspectes de la historia del seu país i d'un món més ampli. Utilitzen això per descriure trets de les societats i períodes del passat i comencen a establir-ne relacions. Descriuen fets, persones i canvis. Descriuen i estableixen relacions entre fets i canvis i donen raons *per* (perquè), i resultats *de* (què), d'aquests fets i canvis. Saben que alguns fets, persones i canvis s'han interpretat de diverses maneres i en suggereixen les causes possibles. Utilitzant el seu coneixement i comprensió, els alumnes comencen a avaluar les fonts d'informació i a identificar aquelles que són útils per a unes tasques determinades. Seleccionen i ordenen la informació per elaborar un treball estructurat fent l'ús adient de dades i termes.

1.6.2 Las necessitats formatives: creació de valors socials[16]

La discusión sobre las necesidades de los alumnos se basa en dos suposiciones. Primero, que sería inapropiado discutir todas las necesidades que pueden tener los niños y adolescentes, por lo que aquí se verán únicamente las necesidades a las que la historia parece tener capacidad de responder. Segundo, que los alumnos no son siempre los mejores jueces de sus propias necesidades. El educador adulto tiene una amplia experiencia y una perspectiva que debieran permitirle decir algo útil sobre las necesidades formativas de los alumnos.

[16] Aquest apartat ha estat extret de J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.* Pp. 158-162

En general, pocos niños y adolescentes admitirían que la historia fuera algo que respondiera a sus necesidades reales. Lo más seguro es que definen sus necesidades en áreas en que la historia tiene poco que ofrecer en términos directos. En una encuesta, los jóvenes que abandonaban la escuela calificaban la historia como una materia de poca utilidad porque no les pre-paraba para conseguir un empleo. O definían la historia en términos que evidentemente no se relacionaban con sus necesidades; por ejemplo, la describían en términos de información de temas, fechas y personas, algunos de ellos interesantes y otros menos, pero en los que pocos reconocían alguna utilidad. En cierta ocasión un estudiante dijo: "No creo que tenga ninguna utilidad cuando quiera empezar a trabajar. ¿Qué tiene que ver Felipe II con un aprendiz de carpintero o con un técnico en informática?"

Ello no es sorprendente, puesto que la mayor parte de los profesores no han destacado bastante la historia como materia que pueda ser útil a sus alumnos en el sentido de que responda a algunas de sus necesidades. Sin embargo, es posible ver la historia de ese modo, y en realidad es esencial hacerlo, si se acepta la premisa de que los alumnos no deben estar sometidos a estudios escolares que se pueda decir que no necesiten.

¿Cuáles son, pues, las necesidades de los niños y adolescentes a las que la historia responde? La lista que sigue es un intento de aislar las más destacadas:

1. Necesidad de desarrollar su capacidad de pensar con espíritu crítico y aprender a analizar situaciones humanas.
2. Necesidad de entender su entorno, y, en general, el mundo en que viven. GD Necesidad de hallar su identidad personal ampliando su experiencia mediante el estudio de personas, tiempos y lugares diferentes.
3. Necesidad de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos.
4. Necesidad de comenzar a adquirir intereses de tiempo libre.

Conviene, no obstante, extenderse en algunas de las afirmaciones que se acaban de efectuar. En primer lugar, la necesidad de niños y adolescentes de acceder en la escuela a cierta comprensión del mundo actual suele ser aceptada como esencial por la mayor parte de los educadores. Sin embargo, el hecho de que la historia tenga un papel crucial en ello puede obtener menos aceptación inmediata. En consecuencia, el plan de estudios podría incluir temas contemporáneos, estudios sociales o ambientales y, sin embargo, omitir la perspectiva histórica. Por el contrario, los profesores de historia a menudo justificarán su materia con una variedad de argumentos y, sin embargo, pueden en ocasiones omitir que las situaciones actuales sólo pueden comprenderse en su totalidad a través de la perspectiva de sus orígenes. La historia, de este modo, sirve como memoria pública. La vida de las personas y las propias conciencias serían inconcebibles sin memoria. Como señala Witold Kula, "la sociedad que no tenga su historia no conocerá nada de sí misma".

Pero la propia naturaleza del cono-cimiento histórico hace que la historia no dé juicios sobre el presente, sino elementos que ayuden a analizarlo**.** Un profesor que diera una visión acabada y dogmática de la realidad pasada, en el fondo estaría inutilizando la posibilidad formativa de la disciplina. Existe el gran peligro de que los alumnos puedan crecer y convertirse en seres unidimensionales que vivan sólo en el presente, arrogantes respecto a sus logros y estilo de vida e ignorantes de cualquier criterio diferente, de cualquier otro valor, actitud o estilo de

vida que pueda ser fructíferamente comparado. La historia puede mostrar a los alumnos ejemplos de sociedades con valores y estilos de vida muy distintos a los de su mundo contemporáneo: los hombres de Roma en tiempos de Augusto, por ejemplo, los conquistadores de América, los monjes medievales o los ilustrados del siglo XVIII.

Un valor peculiar de la historia es que puede reducir el presente a su tamaño apropiado. Puede ofrecer patrones de comparación. Es quizá la materia que permite liberar a los alumnos de la prisión de su propio tiempo y de la cautividad de la igualdad de ideas que tanto sus compañeros como los medios de comunicación contemporáneos les infunden. Ninguna otra asignatura puede corregir la visión arrogante sobre el presente y sus logros que gran parte de los planes de estudio vigentes inculcan a los escolares.

Entender cómo ocurren los cambios en las sociedades humanas es otra de las posibilidades que ofrece la historia. Este aspecto es importante por dos razones: en parte porque en la actualidad se vive una época de cambio, muchas veces aparente, muchas veces autoinculcado; pero también porque, a lo largo de su paso por los diferentes ciclos educativos, los alumnos han de comprender que el cambio es posible. Es necesario que se pueda llegar a entender correctamente el concepto de cambio y de continuidad. En suma, la historia no es más que el estudio de estos dos conceptos en las sociedades humanas. Es cierto que otras parcelas del conocimiento ofrecen relatos del cambio en los asuntos humanos, pero la historia tiene que hacer una contribución peculiar porque, en primer lugar, subraya que el cambio sólo puede entenderse en el contexto del tiempo; y, en segundo lugar, remarca la complejidad de las causas del cambio y, en general, de las relaciones sociales. Otras materias pueden intentar explicar el cambio en términos de leyes universales de aplicación general o por referencia a estudios particulares, y a menudo a corto plazo, que se convierten en base de generalizaciones sobre el cambio en los asuntos humanos. Al hacerlo así, pueden simplificar en exceso la situación humana y social y ofrecer una visión ingenua del cambio.

Por último, una de las posibilidades formativas más importantes de la historia es la de educar a los alumnos en la capacidad de pensar críticamente y hacer análisis sobre situaciones humanas. Casi sin excepción, cada materia escolar justifica su existencia basándose en que desarrolla habilidades de pensamiento crítico. En consecuencia, si la historia tiene que hacer alguna contribución al desarrollo de los niños y adolescentes en este aspecto, debe ser debido al contexto en que el pensamiento tiene lugar en la historia. Desde este punto de vista, la historia puede responder de dos modos: en primer lugar, pensar en historia puede implicar trabajar sobre pruebas de las acciones humanas del pasado; en segundo, supone emitir juicios sobre ellas.

Otras materias pueden implicar comprensión y análisis de pruebas, como por ejemplo lenguaje o física, pero la historia, en un sentido general, ofrece experiencias de las mismas habilidades. Donde difiere de ellas es en el contexto y gama de sus materiales, en la medida en que contiene comprensión y análisis de testimonios sobre gente; además, los testimonios estudiados son inevitablemente variados y pueden ser, en sí mismos, conflictivos. En consecuencia, el alumno aprende a hacer preguntas y a evaluar las pruebas, que pueden ser sobre cualquier asunto humano; más en particular, aprende a distinguir entre pruebas e interpretación. Estas habilidades son especialmente importantes en una época en que la

potencia de los medios de comunicación social hace asimilar casi imperceptiblemente los mensajes.

Conviene declarar aquí que no se está sugiriendo que los alumnos sólo deban trabajar con fuentes históricas. El historiador no se acerca a un documento del pasado con la mente vacía; se aproxima con un bagaje compuesto por la experiencia, un modelo teórico de conocimiento y una metodología. Por el contrario, el alumno se acerca a la fuente histórica con la mente prácticamente vacía. En consecuencia, el profesor deberá proporcionar la ayuda necesaria en cuanto a las informaciones adicionales, los métodos y técnicas de trabajo. Por ello, la historia en la escuela no debe consistir en un archivo histórico en miniatura, sino que debe contar con recursos de todo tipo: libros de texto, hojas informativas, atlas históricos, libros de lectura, películas, etc. Todo ello, junto a las unidades en las que se manipulen fuentes históricas preparadas por el profesor, serán los elementos imprescindibles para una fructífera enseñanza de la historia.

Pensar en historia implica también emitir juicios y todos los tipos de pensamiento que tanto niños y adolescentes como los propios adultos están llamados a efectuar en la vida. El juicio ha sido descrito como "una forma de pensamiento (...) que se invoca siempre que se está en una situación para la cual no hay una respuesta final correcta única a descubrir, sino, más bien, un espectro de respuestas que satisfagan a personas de diferentes criterios" (Peel, 1971). En esta situación vive la mayoría de la gente. Las respuestas ante las diferentes preguntas, incluso las más cotidianas, no son casi nunca absolutamente claras, y lo más que una persona puede hacer es valorar los pros y los contras y acudir a sus posibilidades para tomar una decisión. Esta capacidad de hacer juicios y tomar decisiones se va adquiriendo a lo largo del desarrollo de cada persona. Aunque la experiencia personal es la principal maestra ante estas facultades, también es posible adquirir cierta experiencia a partir de situaciones vividas por otros; de aquí que el estudio de la historia pueda contribuir a esta necesidad formativa.

En la historia, los alumnos verán hombres y mujeres que dudan sobre su modo de actuación, que tienen que tomar decisiones en situaciones en que no hay una respuesta correcta y que, posteriormente, tienen que vivir las consecuencias de sus decisiones. En último extremo, la mayor parte de las cuestiones importantes que un adulto tiene que tratar en su vida son las que exigen un juicio para el que no existen respuestas unívocas. La historia ofrece oportunidades para que los adolescentes aprendan algo de este difícil arte, al permitirles volver a pensar sobre algunos de los problemas que se encontraron los adultos en el pasado. No se está sugiriendo aquí que la historia se repite, ni que si un niño o adolescente ha estudiado algún caso histórico se encuentre preparado para enfrentarse con la misma situación, si es que llega a ocurrirle en su vida. Las situaciones históricas son únicas. La historia no puede ofrecer una experiencia delegada de casos variados de toma de decisiones. No es un sustituto para solucionar las situaciones reales de uno mismo, pero sí puede ayudar en situaciones en las que haya que analizar acciones humanas y, por lo tanto, observar los elementos que concurren en una toma de decisiones.

Todas estas reflexiones tienen un carácter general y están formuladas desde una posición terminal de los estudios básicos. Para cada nivel se debe realizar una lectura específica de las necesidades formativas que la historia puede contribuir a satisfacer. En cualquier caso,

teniendo en cuenta las formuladas, la contribución al desarrollo operativo del individuo y la utilidad que posee para el paso al pensamiento abstracto-formal, puede decirse que la historia representa una materia importante en los currículums educativos.

1.6.3 La història: conceptes, habilitats i processos[17]

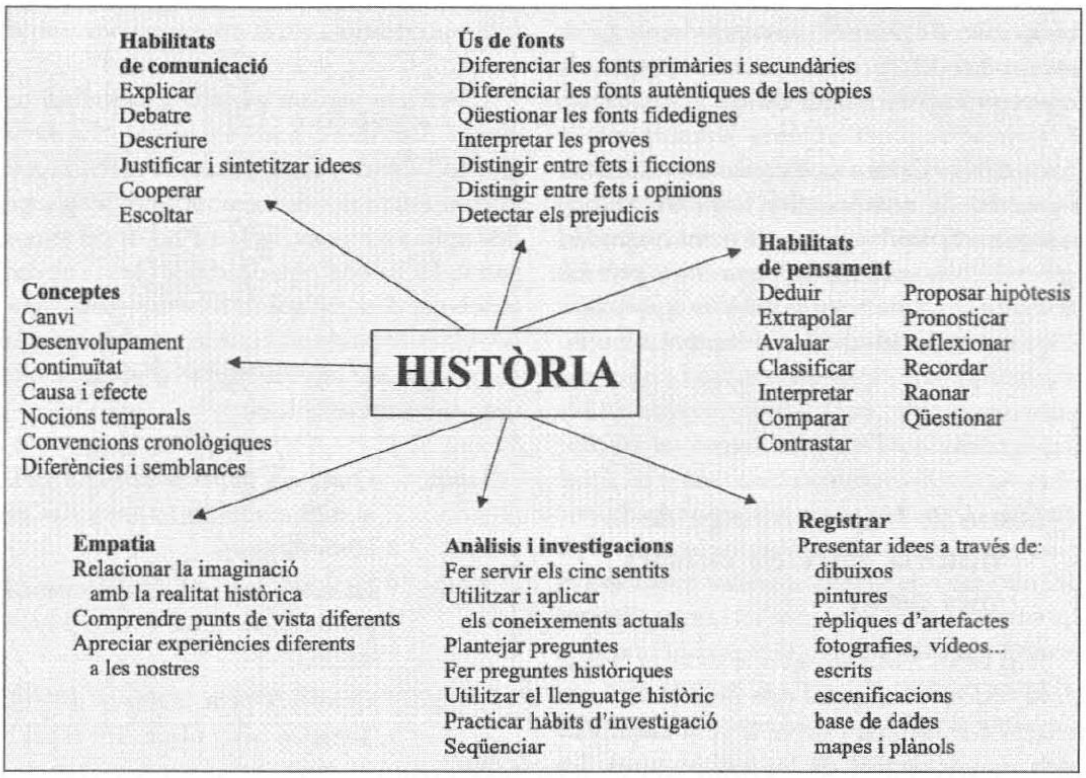

Figura 1.1. La història. Conceptes, habilitats i processos.

[17] Elizabeth WOOD y Cathie HOLDEN. *Ensenyar història als més petits*, p.25

1.7 12 preguntes sobre com ensenyar y aprendre història i 12 idees clau per a respondre-les[18]

1. El tiempo es un concepto y una realidad evanescente que transcurre vertiginosamente del pasado, al presente y al futuro. Para orientarse en la dimensión temporal los humanos deben usar convenciones reconocidas que faciliten la navegación y orientación en el tiempo. Cuando nosotros decimos que hay cosas que han pasado antes, durante o después, nos estamos refiriendo claramente a situaciones de pasado, presente o futuro. El durante implica no sólo presente, sino también simultaneidad, igual que el mientras. Conceptos más abstractos, como cambio, continuidad, permanencia, nos indican a menudo herencias colectivas que afectan a grupos más o menos amplios de personas. ¿Cómo podemos enseñar y aprender a orientarnos en el tiempo, y cómo podemos situar en el tiempo cosas, acciones y fenómenos?

Idea clave 1. La correcta ubicación del individuo en las variables temporales exige el conocimiento y práctica de categorías, nociones y convenciones temporales de uso común por parte de la comunidad humana.

Así, podemos hablar de distintos conceptos relativos al tiempo: la sucesión nos dice, que las cosas tienen un principio y un final; la posición en el tiempo, que indica que hay pasado, presente y futuro; la reversibilidad, que nos explica que podemos ir del pasado al presente pero también del presente al pasado; la simultaneidad, que explicita que diferentes tipos de fenómenos o acciones transcurren en un mismo tiempo; la continuidad, que evidencia que hay elementos que se mantienen permanentes en un mismo tiempo, y el cambio, que demuestra que hay elementos y situaciones que se transforman en determinados ritmos temporales. Todos estos conceptos deben plantearse de manera sistemática y ordenada en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje. La adquisición de competencias al respecto estará relacionada con la de un vocabulario cuyo correcto uso será el reflejo de la adquisición de los conceptos pertinentes al eje temporal.

2. Las duraciones del tiempo pueden ser muy subjetivas, hay horas largas y horas cortas, en general depende del factor cualitativo que tipifique esas duraciones. Sin embargo, los humanos, a partir de fenómenos naturales primero y de convenciones o maquinaria después, han generado divisiones temporales objetivas que de manera independiente del factor cualitativo ayudan a organizar sus actividades en el tiempo. El tiempo cotidiano se organiza en unidades temporales (horas, días, meses, años...) que se pueden medir. El tiempo histórico se mide en unidades que pueden percibirse o concebirse (años, siglos, milenios, edades históricas). ¿Cómo podemos aprender a medir el tiempo y el tiempo histórico?

Idea clave 2. El dominio de las diferentes unidades y medidas del tiempo es indispensable para afrontar con éxito la vida cotidiana y avanzar en la comprensión del tiempo histórico. El

[18] Extracte de: Maria FELIU y F. X. HERNÀNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, pp.11-20

uso de las unidades temporales implica un adiestramiento sistemático que, obviamente, debe tener un reflejo explícito en los sistemas formales de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza primaria y la secundaria deben garantizar la correcta adquisición conceptual y el dominio de las unidades temporales convencionales que estarán vinculadas a los períodos vividos (horas, días, años) o percibidos (generación) en una primera fase, y posteriormente a los concebidos a nivel abstracto (siglos y milenios). La constatación de períodos temporales a partir de fenómenos naturales (día, noche, lunas, estaciones...) debe complementarse con el dominio de las máquinas de medición de las fracciones temporales menores: minutos, horas. En cualquier caso la manipulación del reloj y el calendario como artefactos de medición implicará una tarea compleja y sistemática en la escuela.

El tiempo histórico parte de una problemática conceptual compleja ya que se trata normalmente de tipificar a nivel cualitativo unidades temporales convencionales. Así, ya no se trata de identificar años, siglos o milenios sino de ordenarlos y situarlos a partir de elementos cualitativos: cosas que sucedieron, personajes, artefactos, vestidos, máquinas, etc. La comprensión del tiempo histórico, en tanto que supera la experiencia temporal directa de niños y adolescentes, ya que se desarrolla, en general, a partir de unidades muy extensas, implica una gran capacidad de abstracción. La enseñanza y aprendizaje formal debe, por tanto, plantearse estrategias que permitan conjugar los avances en cuanto a dominio de unidades temporales formales con su tipificación cualitativa a nivel histórico. Por decirlo de otra manera qué es lo que pasa o cómo son las cosas en cada uno de los siglos o períodos históricos.

3. La historia es lo que sucedió en el pasado. Pero la Historia también es una ciencia que estudia, precisamente, la historia, es decir, el pasado. El objeto de estudio y la ciencia que lo estudia tienen el mismo nombre, lo cual conduce a confusiones. En este libro trataremos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como ciencia y de los saberes científicos que nos suministra sobre el pasado ¿A partir de qué informaciones y restos podemos estudiar, comprender y conocer el pasado?

Idea clave 3. Conocemos el pasado a partir de fuentes: objetos, restos, escritos, testimonios, estudios... Las fuentes pueden clasificarse en función de si son coetáneas de los hechos sobre los que informan; según su naturaleza, o según e! tipo de información que suministran.

Identificar fuentes primarias y secundarias es un proceso fundamental en la metodología de la Historia-ciencia. Por tanto, en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje y en una historia planteada científicamente a partir de evidencias, la identificación de fuentes primarias y secundarias será un componente fundamental.

Los objetos del pasado pueden ofrecer informaciones de tipo muy diferente. Una estatua romana puede explicarnos, a la vez, cuáles eran los criterios estéticos, los vestidos y peinados de la época. Las fuentes, aunque sean de una misma época y tengan el mismo soporte, por ejemplo estar escritas sobre papel, pueden decirnos cosas muy diferentes. No es lo mismo una

factura de electricidad que una novela, un periódico, una carta o un informe. Aunque todos ellos tengan letras sobre papel, nos pueden explicar cosas muy diferentes.

Las fuentes, según sea su naturaleza o soporte, sean primarias o secundarias pueden informarnos de cosas muy diversas: vida cotidiana, vestido, vivienda, alimentación, actividad económica, hechos históricos concretos, etc. La capacidad de extraer la máxima cantidad de información de una determinada fuente es determinante en la formación metodológica en ciencia histórica. Los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje deben proponer actividades graduales que permitan la interpretación de objetos, restos del pasado o elementos puntuales (monedas, herramientas, fotografías, escritos) con el fin de extraer la máxima información posible. De manera progresiva puede plantearse la extracción de información, cada vez con más profundidad, a partir de piezas o elementos más o menos complejos. La adquisición de competencias en la extracción de información, a partir de diversos tipos de fuentes, se revela como fundamental en el proceso de formación con respecto a la historia. Esta capacidad va a tener infinitas posibilidades de reaplicación en la vida cotidiana y en una perspectiva crítica de optimización de la persona y de su proyección cívica.

4. Las fuentes primarias son las coetáneas de un determinado hecho, período o momento del pasado. Son evidencias de la historia. Los alumnos de primaria y secundaria deben acostumbrarse a trabajar con fuentes primarias: objetos de otras épocas, escritos de personas del pasado, visualización y análisis de ruinas, paisajes y monumentos de otras épocas, etc. Y de ellos deben inferir conclusiones y ser capaces de correlacionar los más diversos conceptos. Adquirir capacidades y competencias al respecto es, sin duda, un reto importante en el planteamiento científico de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. ¿Qué tipo de información nos pueden suministrar las fuentes primarias y cómo podemos utilizarlas en el aula?

Idea clave 4. Fuentes primarias. Las fuentes primarias son coetáneas de los hechos que explican. En tanto que evidencias directas, son idóneas para fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de ia historia en una perspectiva científica.

Las personas que han vivido, gozado o sufrido, un determinado hecho histórico saben perfectamente cómo sucedió ya que fueron testigos directos. Contrariamente, personas de otros lugares o épocas, que no conocieron el mismo hecho, pueden tener una visión más o menos precisa o ajustada de él. Las fuentes primarias o primigenias son las más importantes en el planteamiento científico de la historia, ya que se han generado de manera coetánea a los hechos. Son un puente directo que nos permite el diálogo con el pasado.

5. Las fuentes secundarias son las opiniones, escritos o documentos elaborados con posterioridad a determinados hechos, situaciones o períodos. Normalmente son generadas por personas que no participaron en los hechos o no los conocieron directamente. Las fuentes secundarias pueden resultar muy imprecisas. Los libros de historia y los libros de texto son fuentes secundarias, y son las que acostumbran a usar, en ocasiones de manera exclusiva, los alumnos de primaria y secundaria. ¿Cómo

podemos identificar las fuentes secundarias? ¿Qué aspectos del pasado nos ayudan a conocer?

Idea clave 5. Las fuentes secundarias se han generado con posterioridad a los hechos que explican. Son útiles en la enseñanza-aprendizaje en tanto que pueden presentar reflexión e información ya elaborada sobre el pasado.

Hasta el momento el uso de fuentes secundarias, principalmente a partir de libros de texto, sin aparato crítico, había sido hegemónico en la enseñanza-aprendizaje de la historia. En apariencia, para conocer un tema basta con memorizar lo que sobre él se explica en el libro de texto. El tópico afirma, precisamente, que la Historia en el aula es una disciplina que explica mucho, pero que no demuestra nada. Esta casuística en vez de potenciar las fuentes secundarias contribuye a su desvalorización. Contrariamente, un replanteamiento de la enseñanza de la historia en clave metodológica puede contribuir a una revalorización de las fuentes secundarias. Un estudio correctamente planteado, estructurado y con ilustraciones precisas se valora especialmente, y más cuando se sabe lo que cuesta socializar contenidos. El uso de fuentes secundarías debe continuar en las aulas. Naturalmente, podemos y debemos mantener libros y estudios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también podemos aplicar con normalidad investigadora el uso de fuentes secundarias ya que nada impide que las utilicemos como un instrumento en los procesos de investigación que practiquen los alumnos. Este tipo de fuentes pueden seguir siendo utilizadas, por supuesto, en los procesos de formación genéricos, pero lo importante es cambiar la visión sobre ellas, y la percepción varía si se han utilizado sistemáticamente en los procesos de investigación bibliográfica. No es lo mismo leer un estudio, artículo o libro para conocer o memorizar un tema que realizar una consulta motivada de esos mismos materiales para resolver un problema determinado.

6. El patrimonio, evidencia y fuente histórica, entendido en un sentido amplio es un elemento de la historia directamente observable y, por tanto, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado. Ello es muy importante en los entornos formales de enseñanza ya que, a menudo, el pasado, la historia, se ha abordado con criterios más ideológicos que científicos, contrariamente el trabajo sobre el patrimonio permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis, es decir nos sitúa en una dimensión abiertamente científica. ¿Cómo debemos interrogar al patrimonio para conocer la historia?

Idea clave 6. La investigación y la vivencia de la historia exigen contacto directo con las evidencias del pasado que forman parte de nuestro presente y a las cuales reconocemos valor.

El patrimonio, por definición, es un espacio interdisciplinar en el cual se interrelacionan los más diversos conceptos de geografía, arte, historia, ciencia, técnica, etc., lo que hace del patrimonio un marco privilegiado donde plantear la unicidad de la realidad y la importancia de

los conocimientos integrados para conocerla. En este sentido podemos afirmar que el patrimonio, dentro y fuera de las aulas, contribuye a la instrucción del individuo suministrándole conocimientos objetivables que se sitúan en una dimensión científica.

7. No todas las personas ven o interpretan un determinado hecho de la misma forma. Un partido de fútbol acostumbra a ser interpretado de diferente manera por las hinchadas de los equipos confrontados. Igualmente, los puntos de vista sobre un determinado hecho histórico, aun tratándose de fuentes primarias, pueden ser contradictorios. El conocimiento científico debe basarse en la utilización de fuentes, pero también debe hacer un juicio crítico a las fuentes: quién escribió, describió o construyó un determinado hecho o elemento y cuáles eran sus razones, intereses o motivos para hacerlo de una determinada manera. ¿Cómo saber si las fuentes históricas informan de manera veraz sobre el pasado?

Idea clave 7. Cualquier información elaborada por humanos debe ser sometida a crítica, también las del pasado. Debemos considerarla con reservas y comprobar si se trata de información fiable.

Una competencia de este tipo, tan importante en la vida cotidiana, puede construirse también en una perspectiva diacrónica. El análisis de la fiabilidad de las fuentes históricas, es decir el análisis crítico de las fuentes históricas, la identificación de mentiras o falsificaciones o interpretaciones erróneas en ellas, es una práctica importante de la formación en metodología de la historia.

8. La vida cotidiana de las personas implica un encadenamiento de relaciones de causa-efecto que pueden ser más o menos lineales, es decir, a una determinada acción sigue una reacción. O bien, pueden responder a una causalidad múltiple, es decir, diversas acciones provocan un resultado determinado. Naturalmente, la cadena tiene una continuidad infinita ya que de una acción surge una reacción que a su vez es causa de una nueva acción-reacción. Cuando trabajamos en historia la aproximación al concepto de causalidad es fundamental para entender los hechos históricos, que por definición se basan en la evolución o transformación en el tiempo. ¿Qué son causas y consecuencias en historia? ¿Cómo podemos identificarlas?

Idea clave 8. La causalidad histórica es uno de los conceptos estructurantes de la historia. Una situación o hecho histórico tiene sus causas y genera sus consecuencias.

En la enseñanza infantil y primaria los niños y niñas deben ser capaces de identificar relaciones de causa-efecto en todos los aspectos de la vida cotidiana. Análisis que va a repercutir en prácticas y actitudes relativas a la propia seguridad y satisfacción personal. La especulación, es decir la reflexión sobre las posibles consecuencias de un determinado hecho, contribuye al pensamiento crítico y a la formación global del individuo. De igual manera, la reflexión acerca de situaciones de causa-efecto en el pasado va a ser lo que permita afrontar de manera crítica

el estudio de la historia. En la medida que madure el pensamiento abstracto, se podrá ir pasando de análisis de causalidad lineal a problemas multicausales con causas y consecuencias cada vez más complejas, Naturalmente, una praxis sistemática de reflexión sobre la causalidad permite la prospectiva futura de nuestras acciones individuales y colectivas del presente.

9. Los humanos por definición se han desarrollado como animales cooperativos y solidarios. Estas raíces, que son !a esencia de la humanidad, se fundamentan también en la capacidad de ponerse en el punto de vista de los otros y hacer de este descentramiento el valor estructurante de una praxis solidaria. La comprensión de los más diversos fenómenos humanos a lo largo del espacio y el tiempo se consigue más fácilmente en la medida en que somos capaces de entender el punto de vista de otras personas poniéndonos en su lugar. Pero ¿podemos experimentar conocer sensaciones, vivencias y situaciones de personas del pasado?

Idea clave 9. Podemos vivir la historia recreando actividades en condiciones similares a las del pasado y aproximando actitudes empáticas para intentar comprender los puntos de vista de personas de otros tiempos.

La empatía histórica es la praxis de ubicarse en el punto de vista de personas del pasado. Es extremadamente útil para comprender los límites y condicionamientos de personas de otro tiempo. En este sentido, la empatía es esencia histórica por definición. La reflexión sobre lo que puedan experimentar, sufrir o gozar otras personas en las más diversas situaciones, incluidas las personas de otros tiempos, exige la coordinación de los más distintos preconceptos y la reflexión, en definitiva, sobre la historia. La empatía ayuda a entender acciones y situaciones de personas y pueblos, y eso se convierte a su vez en un poderoso instrumento de conciencia ciudadana y cívica, en una praxis crítica de la cotidianidad.

10. El juego es una actividad humana por definición y, de hecho, en la mayoría de ocasiones los humanos exploran y experimentan a partir del juego. En este sentido el juego está directamente vinculado a los procesos «científicos» experimentales de adquisición de conocimiento. La simulación también puede tener un fuerte componente lúdico, y los humanos también aprendemos conceptos, ideas, actitudes y técnicas a partir de la simulación, y en no pocas ocasiones ésta converge con el juego para experimentar y conocer. El juego y la simulación, conceptos con amplios denominadores comunes, son muy importantes en la adquisición de métodos y saberes históricos ¿Permiten los juegos conocer aspectos del pasado? ¿Podemos simular el pasado para conocerlo mejor?

Idea clave 10. La simulación y los juegos de simulación son útiles para vivir y comprender diversos aspectos del pasado. La simulación permite reflexionar acerca de cómo inciden las decisiones personales en el desarrollo de los hechos históricos.

El juego no es patrimonio de la tierna infancia, podemos aprender jugando a cualquier edad. En su momento la teoría matemática de juegos especuló sobre la utilidad del concepto juego

aplicado a la exploración de las más diversas y lejanas fronteras del saber y como poderosa máquina de construcción de hipótesis. También en historia, los juegos y las investigaciones relacionadas con la teoría de juegos permiten establecer las más diversas hipótesis. La simulación en historia va a permitir, por otra parte, educar en el pensamiento divergente y la teoría de la decisión.

11. La información que tenemos acerca de determinados períodos del pasado puede ser más o menos extensa. En algunas ocasiones, resulta manejable por escasa y en otros casos, al contrario, inmanejable por excesiva. La metodología científica de la Historia sugiere, como en cualquier otra ciencia, utilizar estrategias para organizar, sintetizar y comunicar de manera clara los resultados o informaciones generados por una investigación. Estos elementos de síntesis pueden tener muy diversa naturaleza, pero, en general, los que utiliza la Historia son asimilables a los de otras ciencias sociales: resúmenes escritos, croquis, mapas de síntesis, iconografía, gráficos, estadísticas, tablas, etc. ¿Cómo podemos organizar, ordenar y comunicar nuestros aprendizajes y conocimientos históricos?

Idea clave 11. La investigación y el trabajo sobre historia de los alumnos de primaria y secundaria generan saberes que deben socializarse y retornarse a la sociedad a través de estrategias comunicativas y de difusión.

Sintetizar y comunicar saberes, conocimientos e información es también importante desde el punto de vista de la metodología histórica; como en cualquier otra ciencia. En los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje de primaria y secundaria los alumnos que investiguen en historia deben ser capaces de sintetizar información y sacar conclusiones a partir de las más diversas estrategias y medios: textos, cartografía, iconografía, estadísticas, etc. La práctica gradual en estos aspectos disciplinares se convierte también en un instrumento poderoso para afrontar los más diversos problemas de la vida cotidiana.

12. La Historia en mayúscula es la ciencia que estudia la historia en minúscula, es decir, lo que sucedió en el pasado. El hecho de que la ciencia y su objeto de estudio tengan el mismo nombre implica, a menudo, confusiones. No sucede lo mismo, por ejemplo, en el caso de la biología, que estudia los seres vivos... La Historia como ciencia es la única garantía que tenemos de conocer el pasado con objetividad. Puede haber relatos, leyendas, ideologías, narraciones y discursos políticos sobre el pasado sin base científica, pero en relación con el conocimiento del pasado, sólo la ciencia histórica forma al individuo desde un punto de vista crítico. Una historia ideológica manipulada y acientífica contrariamente contribuye a la potenciación de valores reaccionarios y a la alienación del individuo. A menudo, en la escuela, la historia, entendida como relato ideológico, se ha utilizado para estimular el patriotismo, la injusticia social, la religión, etc. Contrariamente, la Historia científica, como cualquier ciencia, contribuye a la formación humanista del individuo. ¿Cómo podemos aplicar el método científico en el aula para enseñar y aprender historia?

Idea clave 12. La Historia implica conocimiento científico y, en consecuencia, los procesos formales de enseñanza y aprendizaje deben fundamentar el estudio de esta ciencia en sus aspectos metodológicos.

Es fundamental entender que la Historia funciona a partir de evidencias. Conocemos el pasado a partir de objetos, relatos, paisajes, imágenes, etc. Y la valoración crítica de esas evidencias, así como la capacidad de extraer y correlacionar información a partir de ellas, debe fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una perspectiva científica que contribuirá, obviamente, al desarrollo de un pensamiento crítico y humanista.

1.8 Projecte curricular per a l'ensenyament de la història[19]

Un diseño curricular implica una visión del conocimiento al margen de la antinomia entre enseñanza centrada en el contenido y la perspectiva psicopedagógica del aprendizaje. Siguiendo a Stenhouse, puede decirse que, frente a un modelo rígido de aprendizaje estructurado en base al logro de objetivos concretos, es preferible optar por un modelo curricular de proceso. Se parte de la consideración de que el proceso histórico posee una estructura en sí mismo que incluye procedimientos, conceptos y criterios, posibilitando hacer una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales. Responde, en definitiva, a una comprensión del desarrollo curricular como un proceso en el que hay que formular alternativas de acción a fin de comprobarlas en situaciones reales.

Este enfoque procesual de la enseñanza-aprendizaje se orienta desde el conocimiento del desarrollo de las estructuras intelectuales, del incremento de los conocimientos y de las necesidades de los alumnos en los diferentes ciclos educativos. El desarrollo intelectual y afectivo de una persona es el resultado de todo el proceso anterior.

Con esta perspectiva, el proyecto curricular para la enseñanza de la historia se ha diseñado en tres niveles, que corresponden a tres grupos de edades, si bien las materias del currículum son parte integrante del proceso general de desarrollo intelectual. Como señala Bruner, "la organización de los programas que necesitamos es la que pone el acento en las ideas de 'borrón y cuenta nueva': nuevas ideas, contextos diversos y siempre más complejos de programa en espiral". Como afirma J. Gimeno Sacristán, "el modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos supone poner en relación tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. Puntos que son, en definitiva, los troncos básicos de toda la didáctica, ejemplificados en este caso en una experiencia pedagógica" (Gimeno, 1984) (…)

En las páginas que siguen[20] se presenta un diseño curricular estructurado en (…) niveles. El primero corresponde a la historia en la etapa del pensamiento intuitivo o preoperatorio (aproximadamente hasta los 7 u 8 años), en la que las nociones temporales alcanzadas por los niños, a través de las cosas que suceden a su alrededor, sirven de punto de partida para iniciarlos en la comprensión del tiempo histórico. El segundo corresponde a la enseñanza de la historia en la etapa preadolescente (de 8 a 11 o 12 años, aproximadamente), en la que dominan las habilidades intelectuales propias del pensamiento operacional concreto. (…) el proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido fundamentalmente al desarrollo cognoscitivo y a la adquisición de actitudes y técnicas intelectuales, sin olvidar la formación de la personalidad y la adquisición de sistemas de valores éticos y sociales. Esta orientación del proceso curricular hace que la enseñanza de la historia se fundamente en el conocimiento de los principios básicos de la propia actividad del historiador, es decir, en un aprendizaje por descubrimiento en el que se reproducen pequeños procesos de investigación en forma de actividades escolares.

---

[19] J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia.* pp. 162-163

[20] Entengui's: els següents blocs de materials de l'assignatura.

1.8.1 L'ensenyament de la Història i el Currículum[21]

1.8.1.1 Objectius

L'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural de l'educació primària té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Plantejar-se, identificar i resoldre interrogants i problemes relacionats amb fenòmens i elements significatius de l'entorn natural, social i cultural, utilitzant estratègies de cerca i tractament de la informació, i analitzar els resultats i plantejar solucions alternatives als problemes.

2. Utilitzar diversos llenguatges per expressar i comunicar els continguts de l'àrea de forma personal i creativa, seleccionar i interpretar dades expressades per mitjà de codis diversos (lingüístics, numèrics, gràfics) i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge.

3. Comportar-se d'acord amb els hàbits de salut i higiene personal derivats del coneixement del cos humà, mostrant una actitud d'acceptació critica i de respecte per les diferències individuals (edat, sexe, característiques físiques i personalitat).

4. Participar activament en el treball en grup, adoptant una actitud responsable, solidària, cooperativa i dialogant, argumentar les pròpies opinions i contrastar-les amb les dels altres, respectant els principis bàsics del funcionament democràtic.

5. Prendre consciència de pertinença a diferents àmbits socials i culturals, reconèixer la diversitat com a element enriquidor de la convivència, respectar la igualtat de drets i deures de les persones, reconeixent les pròpies responsabilitats.

6. Identificar l'especificitat dels éssers humans i analitzar i valorar críticament la intervenció humana en el medi i el seu impacte al llarg del temps, adoptant compromisos individuals i col·lectius d'actuar en la protecció i millora del medi ambient i del patrimoni cultural.

7. Reconèixer en el medi natural, social i cultural els canvis i les continuïtats relacionats amb el pas del temps, comprendre algunes relacions de successió i simultaneïtat, de cronologia i de durada, i aplicar aquests coneixements en la interpretació del present, la comprensió del passat i en la construcció del futur.

[21] A continuació es presenta una adaptació del currículum oficial vigent a Catalunya al setembre de 2013, DECRET 142/2007 de 26 de juny de 2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària. Aquesta adaptació s'ha realitzat escollint els extractes que s'han considerat més pertinents per a l'ensenyament de la Història. Val a dir que la versió extensa del currículum permet una visió més general de la potencialitat d'aquest per l'estudi de la Història a primària. Tot i així, s'han incorporat continguts propis d'altres disciplines englobades dins l'àrea comuna de coneixement de medi natural, social i cultural, que s'han considerat pertinents per fer lligams amb successos i processos històrics, a fi de crear lligams entre disciplines i poder fer projectes interdisciplinaris.

8. Identificar els principals elements de l'entorn natural, social i cultural, analitzar la seva organització, les seves característiques i interaccions i aplicar aquest anàlisi a diferents escales espacials i temporals.

9. Planificar i realitzar projectes i aparells senzills, analitzant les propietats dels materials i les eines i màquines que hi intervenen, tot valorant la contribució de la ciència i la tècnica a la millora de les condicions de vida de les persones.

10. Utilitzar de manera responsable i creativa les TIC i el material relacionat amb l'experimentació i el treball de camp, tant com a eines per obtenir informacions, com a instruments per aprendre i compartir coneixements.

11. Utilitzar la llengua com a eina per construir coneixement, per comunicar-lo i per compartir-lo amb els altres, a partir del desenvolupament de les competències comunicatives pròpies de l'àrea (descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació).

12. Participar en l'elaboració, realització i avaluació de projectes relacionats amb aspectes rellevants de l'entorn natural, social i cultural, amb la conservació del medi ambient i del patrimoni i amb accions solidàries i de justícia social.

13. Apreciar el gaudi que comporta arribar a trobar explicacions racionals dels fets i problemes que s'identifiquen en el nostre entorn i de la utilitat de l'aplicació de procediments i actituds científiques.

1.8.1.2 Continguts Cicle inicial

L'entorn i la seva conservació

Orientació mitjançant l'observació d'elements naturals i humanitzats de l'entorn.

Exploració d'algun aspecte de l'entorn a partir d'una qüestió rellevant, mitjançant el treball cooperatiu.

Persones, cultures i societats

Identificació dels diferents àmbits als quals pertany l'alumnat: la família, l'escola, el barri o la localitat.

Reconeixement de la importància de la participació i coresponsabilitat en les tasques de la vida domèstica, escolar i social, superant estereotips sexistes.

Descoberta i identificació dels elements característics de l'entorn, els serveis i els espais comuns, valorant la responsabilitat personal en el seu ús.

Descoberta de les formes d'organització de l'escola i de l'entorn proper, valorant la importància de la convivència. Reconeixement dels drets i deures de les persones del grup, així com la importància del diàleg en la resolució de conflictes.

Representació de situacions quotidianes on s'assumeixi rols culturals diferents del propi, s'observi les manifestacions culturals de l'entorn i es valori la seva diversitat i riquesa.

Canvis i continuïtats en el temps

Observació dels canvis en les persones al llarg del temps. Reconeixement de les diverses etapes de la vida.

Ús de fonts orals, imatges i materials per reconstruir la pròpia història, valorant la dels altres i l'intercanvi comunicatiu dins el grup.

Ús de les nocions bàsiques de temps (abans/després, passat/present/futur, durada) i de les unitats de mesura bàsiques (dia, setmana, mes i any).

Aplicació de nocions de canvi i continuïtat en fets quotidians propers a la seva experiència i en elements del patrimoni.

Connexions amb altres àrees

Comprensió i producció de missatges orals, escrits i audiovisuals.

Comunicació d'informacions amb diferents llenguatges simbòlics.

Orientació en l'espai.

Ús d'unitats de mesura del temps.

Utilització dels recursos de les TIC.

1.8.1.2.1 Criteris d'avaluació

Observar l'entorn i identificar relacions senzilles entre els elements que en formen part, distingint els elements humanitzats i els naturals. Valorar la importància de respectar i protegir el medi.

Distingir éssers vius i objectes inerts i relacionar característiques (nutrició, relació, reproducció) d'animals i plantes propers, amb la seva identificació com a éssers vius.

Reconèixer i classificar amb criteris elementals els éssers vius de l'entorn i identificar algunes relacions que estableixen amb el medi, utilitzant els instruments adequats i mostrant una actitud de respecte per la natura i pel material.

Reconèixer les principals parts del cos humà i relacionar-les amb la seva funció i amb els canvis físics que es produeixen al llarg de la vida. Identificar semblances i diferències entre les persones i valorar la seva diversitat física.

Valorar positivament la relació entre la salut i el benestar de la persona i la pràctica de determinats hàbits associats a la higiene, l'alimentació variada i equilibrada, l'exercici físic i el descans.

Conèixer alguns valors fonamentals de la convivència democràtica, especialment aplicats a l'escola, i la necessitat de respectar les normes bàsiques com a ciutadans i ciutadanes.

Reconèixer, identificar i posar d'exemples de les responsabilitats i de les tasques que desenvolupen les persones a l'entorn, superant els estereotips sexistes.

Identificar els grups de pertinença dins l'entorn i les seves relacions. Reconèixer algunes manifestacions culturals presents en l'àmbit escolar, local, mostrant empatia, valorar la seva riquesa i respectar la seva diversitat.

Valorar el paper de les famílies i descriure alguns aspectes de la vida personal i familiar. Ordenar temporalment alguns fets rellevants. Descriure altres fets quotidians i elements patrimonials aplicant nocions temporals bàsiques.

Observar i identificar les propietats d'alguns materials i relacionar-les amb els seus usos, fent-se preguntes que permetin obtenir informacions rellevants.

Desmuntar i tornar a muntar objectes senzills i joguines, diferenciar els diferents components, manipulant-los amb precaució i descriure algunes característiques del seu funcionament.

Col·laborar en les tasques del treball en grup, contrastant i valorant les explicacions dels altres i les pròpies amb respecte.

1.8.1.3 Continguts Cicle mitjà

L'entorn i la seva conservació

Realització d'un treball d'investigació a partir d'una qüestió rellevant, mitjançant el treball cooperatiu i l'ús de les TIC.

El món dels éssers vius.

Identificació d'activitats econòmiques relacionades amb la cria d'animals i el cultiu de plantes.

Interès per l'observació i la generació de preguntes científiques, així com per la construcció de respostes coherents amb el coneixement científic.

Les persones i la salut

Identificació i justificació d'hàbits de higiene, de descans, d'exercici físic i l'alimentació variada i equilibrada per a una vida saludable. Identificació de missatges i pràctiques que no afavoreixen el bon desenvolupament personal i la salut.

Persones, cultures i societats

Identificació dels elements bàsics de l'estructura econòmica i de l'organització social, política i administrativa dels municipis i les comarques.

Identificació de les relacions interpersonals dins comunitat o grup. Coneixement i utilització dels mecanismes de la participació activa, la cooperació i el diàleg en la construcció de tasques comunes i en la resolució de conflictes.

Valoració de la diversitat social, cultural i de gènere i respecte per les diferències. Identificació de les manifestacions culturals com a elements de cohesió social.

Reconeixement de situacions que poden comportar risc, especialment les relatives a la mobilitat viària.

Anàlisi de missatges publicitaris i valoració de la seva incidència en la presa de decisions de la vida quotidiana. Desenvolupament d'actituds de consum responsable.

Identificació i descripció d'alguns trets demogràfics i econòmics de l'entorn a partir de l'observació directa de l'entorn proper i de dades i representacions gràfiques. Anàlisi i comparació de dades d'entorns rurals i urbans.

Elaboració d'un estudi de cas sobre elements característics de l'entorn, per mitjà del treball cooperatiu i utilitzant de diferents fonts d'informació (documents, informacions orals, mitjans de comunicació, Internet).

Canvis i continuïtats en el temps

Identificació dels canvis en les persones al llarg del temps i de les diferents etapes personals. Ús de tècniques de registre i representació de la història pròpia i del passat familiar proper.

Ús de fonts d'informació històrica diverses per obtenir informació i evidenciar els canvis i continuïtats al llarg del temps d'aspectes de la vida quotidiana de l'entorn proper.

Ús d'unitats de mesura temporal i aplicació de les nocions de canvi i continuïtat en l'anàlisi de l'evolució d'algun aspecte de la vida quotidiana al llarg del temps, comparant cultures allunyades en l'espai o el temps.

Descoberta i valoració del patrimoni comarcal natural i cultural i aplicació de nocions de canvi i continuïtat en els paisatges.

Anàlisi diacrònic o sincrònic d'algun fet social i cultural (habitatge, vestit, utillatge) en diverses cultures, a partir del treball cooperatiu i l'ús de les TIC.

Identificació del paper dels homes i les dones, individualment i col·lectiva, en la història.

Entorn, tecnologia i societat

Identificació de les fonts d'energia amb què funcionen algunes màquines.

Identificació del funcionament d'alguns operadors mecànics: eix, roda, politja, pla inclinat, engranatges i altres. Utilització d'operadors mecànics per a la construcció d'estructures senzilles.

Identificació d'eines, màquines i fonts d'energia utilitzades en diferents èpoques històriques i la seva relació amb les condicions de vida i de treball.

Cerca, amb ajudes, a Internet. Reconeixement de les pàgines web.

Ús del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació amb ajudes.

Ús de la càmera fotogràfica i iniciació a la càmera de vídeo.

Connexions amb altres àrees

Realització de mesures.

Comprensió i producció de missatges orals, escrits i audiovisuals.

Comunicació d'informacions amb diferents llenguatges simbòlics.

Descoberta i valoració del patrimoni natural i cultural.

Utilització dels recursos de les TIC. Cerca guiada de la informació a Internet.

1.8.1.3.1 Criteris d'avaluació

Reconèixer i explicar, recollint dades i utilitzant aparells de mesura, les relacions entre alguns factors del medi físic i les formes de vida i activitats humanes, mostrant una actitud de respecte pel medi.

Analitzar i descriure elements naturals i humanitzats del paisatge de l'entorn proper i establir comparacions amb altres tipus de paisatges.

Utilitzar plànols i mapes, així com mecanismes d'orientació espacial per a situar-se en l'entorn, localitzar determinats elements i desplaçar-se.

Identificar les parts del cos que permeten el moviment, relacionar-les amb altres òrgans i comprendre el funcionament del cos humà des d'un sentit global. Relacionar la nutrició amb l'obtenció d'energia i el creixement.

Valorar positivament la pràctica de determinats hàbits associats a la higiene, l'alimentació, l'exercici físic i el descans com a hàbits saludables que és recomanable mantenir, tot discernint les activitats que perjudiquen la salut.

Conèixer i valorar el funcionament bàsic de les institucions municipals i comarcals i els mecanismes democràtics de participació, utilitzant-los per participar activament al centre escolar.

Descriure alguns trets demogràfics i econòmics de l'entorn, identificar algunes manifestacions culturals, valorar la seva diversitat i riquesa, i localitzar elements del patrimoni comarcal natural i cultural.

Aplicar nocions de canvi i continuïtat a alguns aspectes de la vida quotidiana de les societats humanes i situar alguns fets històrics rellevants, d'acord amb els criteris de successió i duració temporals. Utilitzar fonts documentals i patrimonials per justificar aquests canvis i continuïtats.

importància de fer un ús responsable de les fonts d'energia.

Plantejar-se interrogants sobre determinats fets i fenòmens, obtenir informació rellevant per mitjà de l'observació sistemàtica directa i indirecta i el recull de dades amb els mitjans i fonts adequats i comunicar els resultats de la recerca oralment, gràficament i per escrit.

Mostrar iniciativa i creativitat en la realització d'un treball d'investigació sobre un tema rellevant de l'entorn, utilitzant els recursos TIC de forma eficient.

1.8.1.4 Continguts Cicle Superior

L'entorn i la seva conservació

Utilització i interpretació de diferents representacions cartogràfiques (plànols, fotos aèries, croquis), en diferents suports, per localitzar elements importants del medi físic. Realització de croquis d'espais propers.

Anàlisi dels elements naturals i antròpics que influeixen en la configuració del paisatge. Identificació d'alguns riscos ambientals: els terratrèmols i les avingudes d'aigua.

Realització d'un treball d'investigació a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació. Argumentació oral i escrita de les propostes de solució.

El món dels éssers vius

Cerca i contrast d'informació en diferents suports sobre éssers vius i condicions de vida. Comunicació de les informacions obtingudes utilitzant diferents llenguatges.

Les persones i la salut

Identificació de les funcions de reproducció i relació en els éssers humans i dels òrgans, aparells i sistemes que hi intervenen. Reconeixement de la dimensió afectiva de la sexualitat.

Persones, cultures i societats

Identificació dels trets principals de l'organització territorial de Catalunya, Espanya i Europa. Aproximació al coneixement de les institucions democràtiques, valorant el paper de les administracions en la garantia dels serveis públics.

Observació, identificació i descripció d'alguns trets demogràfics, econòmics i culturals de la societat catalana i espanyola. Reconeixement i valoració de la diversitat cultural i lingüística d'Espanya.

Reconeixement d'alguns trets de l'espai geogràfic mundial i anàlisi d'aspectes relatius als moviments migratoris i la globalització.

Participació activa a l'escola com a aprenentatge per a la vida en democràcia. Reconeixement de la diversitat d'opinions i de l'ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions.

Valoració dels drets i deures ciutadans i del paper individual i col•lectiu en la construcció d'un món més just i equitatiu, així com de la necessitat d'un compromís per la resolució de problemàtiques socials.

Rebuig dels estereotips i prejudicis, així com de les situacions d'injustícia i discriminació, per raons de gènere, orientació afectiva, origen i creences, desenvolupant sentiments d'empatia i respecte amb els altres.

Interpretació de la realitat a través dels mitjans de comunicació i anàlisi crítica de la influència de la publicitat sobre els hàbits de consum.

Canvis i continuïtats en el temps

Comprensió del temps cronològic i ús de representacions gràfiques per situar fets i etapes de l'evolució històrica.

Ús de la periodització convencional i de les convencions de datació i identificació de la durada, simultaneïtat i successió d'esdeveniments històrics.

Ús de diferents fonts històriques (orals, documentals, patrimonials) per contrastar informacions sobre un mateix esdeveniment i obtenir factors explicatius de les accions humanes.

Caracterització d'algunes societats de diferents èpoques històriques a partir de l'anàlisi de les formes d'organització social. Anàlisi de problemes socials rellevants, comparant la situació actual amb la d'altres èpoques històriques.

Valoració de la pròpia història personal i col·lectiva per a la comprensió del passat i del present i la construcció del futur. Valoració de l'intercanvi intergeneracional d'experiències.

Anàlisi de l'evolució d'algun element patrimonial de l'entorn proper, a partir del treball cooperatiu, i comunicació de la informació per mitjà dels recursos de les TIC, mostrant valoració i respecte per les manifestacions del patrimoni.

Anàlisi del paper de les dones com a subjectes individuals o col·lectius de la història al llarg del temps i valoració de la seva aportació al patrimoni i a la cultura.

Entorn, tecnologia i societat

Valoració de l'impacte del desenvolupament tecnològic en les condicions de vida i en el treball.

Recerca d'informació sobre com s'ha resolt un problema bàsic de la vida quotidiana al llarg del temps a partir d'un treball comparatiu i d'ús de les TIC.

Utilització d'Internet per a la cerca d'informació (imatge, text i àudio) a través de: cercadors, paraules claus, adreces web. Tractament de la informació.

Connexions amb altres àrees

Ús de tècniques de representació gràfica.

Comunicació d'informacions i argumentacions pròpies.

Valoració d'estils de vida saludables.

Anàlisi d'elements del patrimoni natural i cultural.

Aplicació d'habilitats de relació social i respecte per la diversitat.

Aplicació del diàleg i la mediació en la resolució dels conflictes.

Utilització dels recursos de les TIC.

1.8.1.4.1 Criteris d'avaluació

Analitzar els elements físics i humanitzats dels paisatges i els principals factors de canvi produïts per processos naturals i per l'activitat humana al llarg del temps. Reconèixer la

diversitat de paisatges de Catalunya i Espanya i la necessitat de preservar la riquesa paisatgística i patrimonial.

Analitzar alguns dels usos que es fan dels recursos naturals i de les fonts d'energia, així com algunes conseqüències dels usos inadequats. Valorar, entre d'altres recursos, l'aigua com un bé escàs, i conèixer maneres diferents de prevenir o reduir l'impacte de les activitats humanes sobre el medi.

Utilitzar plànols i mapes a diferents escales i interpretant els diferents signes convencionals, així com fotografies aèries. Elaborar croquis i plànols senzills com a mitjà per analitzar elements del territori i comunicar els resultats de les observacions i interpretacions.

Conèixer, analitzar i valorar els mecanismes de funcionament i de participació de les societats democràtiques, aplicats als òrgans de govern de diferents institucions, assumint responsabilitats en el si del marc escolar.

Reconèixer i respectar la diversitat de manifestacions culturals de l'entorn, de Catalunya i Espanya. Identificar les normes de convivència dels grups i respectar els drets i deures fonamentals de les persones.

Identificar, descriure i analitzar processos de canvi i transformació social, cultural, econòmic i tecnològic en l'entorn, en especial, els canvis provocats per la globalització, identificant i valorant algunes de les causes de les desigualtats en el món actual.

Usar diferents informacions procedents dels mitjans de comunicació per interpretar problemes socials rellevants. Valorar la relació de proximitat que proporcionen les tecnologies de la informació i la comunicació amb altres llocs del planeta.

Utilitzar diferents tipus de fonts documentals (textuals, patrimonials, orals) per obtenir informació sobre els trets significatius de la societat d'èpoques passades, situant els fets en línies de temps.

Planificar i realitzar projectes de construcció d'alguns objectes, maquetes i aparells senzills, seleccionant els materials pertinents, demostrant responsabilitat en les tasques individuals i actitud cooperativa per al treball en grup i vetllant per la pròpia seguretat i la dels altres.

2 BIBLIOGRAFÍA

DEAN, Jackie; and TORRES, David. *Ensenyar història a primària.* Manresa: Zenobita, 2008. ISBN 9788492571055.

DELVAL, Juan. *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela.* Barcelona etc.: Paidós, 1991. ISBN 8475096735.

FELIU, Maria; and HERNÀNDEZ, F. X. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave.* Barcelona: Graó, 2011. ISBN 9788499803524.

PRATS, J., et al. *Didáctica De La Historia,* en Enciclopedia Práctica de la Pedagogía.Barcelona: Planeta, 1987. , pp. 151-228.

PRATS, Joaquim, et al. *Didáctica de la geografía y la historia.* Barcelona: Graó, 2011. ISBN 9788499800899.

TORRES BRAVO, Pablo A. *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. ISBN 8436241851.

VÁZQUEZ, Josefina Z. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica.* Cauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2011. ISBN 9786074670769.

WOOD, Elizabeth; and HOLDEN, Cathie. *Ensenyar història als més petits.* Manresa: Zenobita Edicions, 2007. ISBN 9788493588816.