

UNA HISTORIA EDUCATIVA¹

Isidoro González Gallego²

A.- *LA NECESIDAD DE UNA DIDÁCTICA CIENTÍFICA*: Ante dos enemigos que hemos de convertir en aliados

B.- *ESTRUCTURA CURRICULAR*: Temporalidad frente a psicología evolutiva

C.- *ADQUISICIÓN CONCEPTUAL*: Enseñanza crítica o aprendizaje crítico. Las Fuentes divergentes.

D.- *VALIDACIÓN SOCIAL*: Conocimiento cultural o saber científico-instrumental

E.- *MÉTODO DIDÁCTICO*: Cambiando la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión

Planteamiento de base personal: la lucha y los años

Voy a empezar lo que el programa denomina “clase magistral” aunque he de anticipar que si pudiera ser verdad el sustantivo, sólo a vuestra generosidad se debe el calificativo.

Pero, más que a impartir una “clase magistral”, yo he venido a compartir con vosotros unas reflexiones que se fundamentan en la edad que soporto y se justifican por el tiempo que he dedicado a la lucha por la construcción científica del saber didáctico en la Geografía y en la Historia, lucha en la que también vosotros os encontráis implicados. Por esta segunda serie de reflexiones, es decir, por mis vivencias de luchador, creo que alguna cosa de interés podrá revolotear por este espacio académico. Y por la primera serie de reflexiones, es decir, por la edad, veis que traigo aquí mi información porque ya soy, realmente, una fuente

¹ Conferência proferida na sessão de abertura da VII Jornada Nacional y III Internacional de Didáctica de Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales na Universidad Católica de Valparaíso, Chile em 30 de octubre de 2008.

² Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid

histórica personal que os ofrece la facilidad de llegar a vosotros sin que tengáis que ir a buscala a las estanterías de los archivos, lugares a los que espero recurráis, en mi caso, lo más tarde que se pueda.

Y voy a empezar, expresando de nuevo un agradecimiento: el agradecimiento a los numerosos profesores de Ciencia Sociales, Geografía e Historia de diversos países y de diferentes niveles educativos, que tantas veces en mi vida me han demostrado que *es muy fácil enseñar mal pero es muy difícil darse cuenta* de ello uno mismo.

Yo, que soy historiador pero, muy por encima de eso, soy profesor de Historia, me comencé a *interesar*, y cada día más, por la Didáctica cuando me di cuenta de que *eso también me pasaba a mí*. Y eso era un problema o, por mejor decir, un amplio campo de problemas. Así que di el primer paso: el del *sentimiento personal*, porque dejé de “sentirme” investigador de la Historia para sentirme profesor de Historia y, por ello mismo, investigador preocupado por la Didáctica de la Historia.

Los dos pasos siguientes, como ocurre en el nacimiento de toda ciencia, fueron: el primero, preguntarme ¿cómo hacer para resolver rigurosamente este campo de problemas? Y el segundo preguntarme también, ¿hay alguien más que yo que se preocupe por esto? Es verdad que había muy poca gente, pero alguna gente había.

Y por eso la Didáctica de las Ciencias Sociales, que nació hacia los años ochenta del siglo pasado, cuando unos grupos de profesores “tomaron conciencia” del problema, se está ya construyendo como Ciencia, porque, efectivamente, en palabras de Mario Bunge, “*una ciencia nace cuando una comunidad científica se da cuenta de que existe un problema y se dispone a preguntarse cómo resolverlo*”, y añado yo “*investigando sobre ello*.”

Sin embargo, hay otra pregunta que enseguida nos asalta. Y que me parece adecuado plantear aquí: siendo la Educación *una* de las actividades humanas más antiguas... ¿Cómo no nos hemos dado cuenta de ello hasta época tan reciente?

Del interés a la necesidad de una didáctica científica

Pues, desde mi manera de ver las cosas, por varias razones que, en términos históricos quizá se pudieran reducir a cinco y me voy a

permitir glosar ante ustedes. A estas cinco, añadiré una sexta razón para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Primero.- Se ha dicho muchas veces, y esta es la *primera razón*, que porque la enseñanza, hasta hace bien poco tiempo, era sólo instrucción y *no era educación*. El término instruir, fijémonos, se refiere sólo a una presencia privilegiada del conocimiento científico, dejando en una nebulosa el resto de los términos que confluyen en la enseñanza. Naturalmente, entre ellos, estaba todo lo que tuviera que ver con procesos didácticos. Historiadores y Geógrafos se sorprenden mucho cuando les decimos que saber y exponer en público conocimientos de historia o de Geografía no basta, e incluso a veces es un obstáculo, para que los alumnos la comprendan. Así que, la primera razón, creo yo, se puede encontrar en que

1.- *La Didáctica interesa, desde la perspectiva de la primera razón, cuando interesa el alumno, no cuando interesa la ciencia.*

Segunda.- Considero que la *segunda razón* es porque los profesores no se formaban en ningún lugar hasta bien entrado el siglo XIX. La escuela era atendida por el cura, o el sacristán del pueblo y a veces por personajes insospechados, como el barbero. Sólo desde esa fecha, es decir, desde hace poco tiempo, se han formado los maestros en algún lugar, (las llamadas Escuelas Normales, siguiendo el modelo francés). Los maestros constituyeron la vanguardia de la cultura laica y el estado liberal, de la libertad y la cultura, en una sociedad humilde y analfabeta dominado por la iglesia: con el Estado liberal, “enseñar al que no sabe” dejó de ser una obra de misericordia eclesiástica, para convertirse en un *derecho ciudadano*. Sólo muy recientemente los maestros se comienzan a formar en la universidad; en España, desde 1970. Y sólo empiezan, por fin, *en estos días* a hacerlo en centros propios y de nivel facultativo, con la aplicación del llamado Proceso de Bolonia. Y así, por primera vez, se forman en el nivel en el que investigar y construir conocimiento científico constituye la razón de su existencia.

2.- La Didáctica interesa, desde esta segunda razón, cuando culmina un proceso temporal que se puede enunciar así: laicidad del conocimiento-formación específica del maestro-formación universitaria-formación universitaria de nivel facultativo.

Tercera.- Creo que la *tercera razón* es porque la enseñanza era *selectiva*: y nunca fue general y para todos hasta un *hoy* bien reciente. Esa sociedad, humilde y predominantemente rural, era una sociedad en la que niños y niñas comenzaban, y en muchos lugares comienzan aún, a trabajar a las 10 o 12 años, abandonando las aulas. primero, durante períodos coincidentes con el trabajo campesino y luego definitivamente entre las 12 y los 13 años...más tempranamente aún las niñas que los niños. Pero eso no ocurría en los centros de las zonas urbanas ni ocurría en las familias con nivel económico adecuado: para ellos la enseñanza era el sello del prestigio social. Ellos eran seleccionados para *otra educación*. En España, en 1970, acudían desde los 10 años, despreciando la Escuela, y pasaban a una enseñanza que era el Bachillerato (La enseñanza Media o Secundaria), tan solo un 8% de los alumnos. El otro 92% seguía en la Escuela en las condiciones que he señalado. *Así que*, considerando esta tercera razón

3.- La Didáctica no interesa en un Escuela rural en la que el Maestro tiene que atender a muy diferentes funciones (aunque sin saberlo hiciera mucha didáctica) y la Didáctica no interesa en una minoritaria enseñanza selectiva en donde el profesor trabaja o con privilegiados o con elegidos y seleccionados cuidadosamente de entre la mayoría.

Cuarta.- Me parece que la *cuarta razón* es a mi juicio muy importante porque ha sido la gran impulsora de la didáctica. Si hasta hace poco tiempo, como he dicho, los alumnos *abandonaban* la enseñanza para irse a trabajar entre los 10 y los 14 años, en un mundo rural y muy poco urbano mientras, ahora, no pueden hacerlo y han de estar en la Escuela hasta los 16 años, lo que nos sucede es que hemos convertido *el derecho a ser educado en la obligación de educarse*. Por primera vez el profesor siente que la Escuela deja de

ser gratificante, porque gratificante era la entrañable escuela rural, y gratificante era la escuela selectiva de privilegiados y elegidos. La Escuela, hoy, se nos ha llenado con el 100% de los alumnos. Y ello quiere decir que se nos ha llenado del 100% de los niños incapaces, el 100% de los niños desinteresados o el 100% de niños violentos. Y añadiré que, en España, con el 100% de los niños chinos, o rumanos, o marroquies.

Hay que dar enseñanza para todos. Y para todos hasta los 16 años y, además la misma enseñanza, y además, con un curriculum basado en la teorización, la abstracción y la memorización no a través de un curriculum instrumental al servicio de los intereses legítimos de las alumnos.

4.- La Didáctica, en función de esta cuarta razón, interesa extraordinariamente y urgentemente a una Escuela que deja de ser gratificante para el profesor, que le inquieta, le desasosiega y le frustra, porque se ha convertido en general se ha prolongado hasta mucho más tarde y en ella se ha de atender a todo el mundo y de la misma manera.

Quinta.- Y estoy seguro de que la *quinta razón* es porque ahora es el Estado el que demanda a sus ciudadanos educación y no los ciudadanos los que los demandan al Estado. Hasta nuestros días los niños y los jóvenes acudían a la Escuela por intereses personales: adquisición de la cultura burguesa, necesidad de dominar instrumentos cotidianos como el cálculo o la lectura, deseo de acceso a capas sociales más altas o afán de superación económica. Pero los ciudadanos ya no acuden al Estado en función de nada de eso. Ahora, es el Estado el que les recluta obligatoriamente, les hace permanecer en la escuela quieran o no, y se empeña en que estudien el curriculum que el Estado quiere que es, como he dicho, teórico, abstracto y memorístico. Y no, fíjense, porque el Estado no sepa que para una gran mayoría de la población ese curriculum tendría que desplegarse en una buena formación profesional, sino porque el primer curriculum es muy barato y el segundo curriculum (el activo, procedimental y profesional), es muy caro.

5.- Desde las perspectivas de esta quinta razón, la Didáctica interesa porque si somos los agentes estatales de una educación que obliga a los jóvenes, tendremos que trabajar muy intensamente ya que el primer principio de la didáctica es que es muy difícil enseñar nada a quien no quiere aprender, y tenemos en la Escuela muchos alumnos que no quieren aprender y, por tanto, no nos dejan enseñar.

Bien, pues si encontramos, al menos, cinco razones que justifican el interés que la Didáctica ha de tener la Escuela, ¿dónde estará *una sexta razón* para justificar *el paso del interés a la necesidad* de articular, *desde y con la Didáctica General* a la Didáctica Disciplinar, a la *Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*?

Una sexta razón: La victoria –y la inmediata alianza- sobre nuestros dos “enemigos educativos”: la ciencia que impartimos y las teorías pedagógicas

Para que esta *necesidad científica se hiciera patente* fue necesario abordarla superando *tres sucesivos estadios*.

Fue necesario superar el **primer estadio** de abordaje del problema: *el de nuestros primeros colegas*, aquellos que se encuentran en el lugar de *dónde procedíamos*, los historiadores y los geógrafos, que consideraban que para educar era suficiente el conocimiento que la ciencia que ellos impartían suministraba: ellos miraban sólo a lo que yo he llamado la enseñanza de los privilegiados y los elegidos, para la cual la ciencia era la ciencia y, por tanto, el *esfuerzo* debería ser sólo *instructivo* y debería correr sólo a cargo del *alumno*.

Y fue necesario superar un **segundo estadio** del problema; el de *nuestros segundos colegas*, los que cultivaban la ciencia *a la que nos queríamos trasladar*, los didactas, pedagogos y psicólogos, que consideraba que, ciertamente, con eso no bastaba, pero bastaba con considerar la cuestión desde las Ciencias de la Educación. Y, efectivamente, al menos en España y yo diría que en toda Europa, se mantiene la idea, desde la Didáctica General, (es decir desde parte muy importante de las Ciencias de la Educación), de que el conocimiento sólo necesita la cobertura del *paraguas didáctico* para que la educación funcione.

Y llegamos al **tercer estadio**, el de nuestros últimos treinta años, el que defiende que el paraguas didáctico cubre el centro del problema, pero no se extiende alrededor de él. Cubre quizá, y no todo, *lo imprescindible, pero no cubre lo necesario*. Y defiende que cada campo del conocimiento tiene su propia didáctica y que, el repertorio de problemas que hay que resolver para las Matemáticas es diferente del repertorio de problemas que hay que resolver para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias sociales.

Así, el estadio actual, el que estudia el problema desde las más nuevas de las Ciencias de la Educación las *Didácticas Disciplinarias*, en nuestro caso, la *Didáctica de las Ciencias Sociales*, tuvo por tanto que superar, (y dicho sea en términos de puro “debate cientificista”) estos dos *poderosos enemigos*: el uno era la *Disciplina* y el otro era la *Didáctica*.

En ambos casos, primaba el conocimiento científico de un *campo referente* (la Geografía y la Historia) o el conocimiento científico de un campo educativo (la Didáctica General). Cuando llegó el momento de “aceptar” en la comunidad científica a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ambos compañeros de camino quisieron *reducirla*, para admitirla junto a ellas, al “cómo enseñar”.

Quiero decir que se aceptaba por las Ciencias de la Historia y la Geografía que “hay que saber *cómo* se enseña”. Y se aceptaba por la Didáctica General que “hay que saber lo que se enseña”. Aquellos que miraban con ojos positivos el nacimiento de estas nuevas ciencias, llegaban a aceptar algo, hace treinta años tan revolucionario, como que hay “técnicas específicas” propias de cada disciplina. Y en España, gracias a Pilar Benejam lo llegó a aceptar la administración, lo que ha sido un paso definitivo.

Reducida, así, desde su nacimiento, *únicamente a una técnica*, la Didáctica de las Ciencias Sociales no “competía” en el campo científico; ni en el de la Geografía y la Historia ni en el de las Ciencias de la Educación. Si “hacían ciencia”, se podía entender, muy bien, aceptar y comprender que se trataba de Historiadores y Geógrafos “metidos em temas de los educadores” o bien de pedagogos “metidos em temas de los historiadores y geógrafos”.

Y en ambos casos, ¡por supuesto!, sin que ninguno quisiera ni pensara en ningún momento que pudieran aportar gran cosa a la

ciencia a la que se incorporaban por que no La tomaban en consideración. Los geógrafos e historiadores porque para ellos la comunicación del conocimiento geográfico o histórico les parecía cosa de poca importancia ya que *lo que importa para transmitir una ciencia es la ciencia misma*, y los pedagogos, (pensaban) solo son teóricos de vaciedades abstractas. Y los pedagogos, porque creen que lo que importa para educar es únicamente atender a un repertorio de cuestiones privativas de las ciencias de la educación a las que los saberes de la escuela (matemáticas, física, lengua, historia...) son sólo el “lamentable añadido” instructivo que los pedagogos no pueden, bien a su pesar, expulsar de la escuela.

6.- Pero la realidad es muy tozuda y no se deja convencer por las teorías, sobre todo cuando las teorías tienen más de tópico y estereotipo que de análisis de la realidad. Y la realidad de nuestros días es que una educación eficaz no se puede realizar ni con piadosos consejos pedagógicos ni con aprendizajes científicos a ultranza. **Hay que educar, y eso es lo que nos reclama la sociedad, a través de conocimientos.** Y en este reto estamos: ¿cómo se puede educar a través de las raíces cuadradas o a través de los verbos irregulares?

Algunas cuestiones que se proponen sobre los problemas de un campo específico del conocimiento educativo: la Didáctica Disciplinar de la Geografía y la Historia

Es evidente que para educar a través de las disciplinas, en nuestro caso, a través de la Geografía y de la Historia, se necesita bastante más que el dominio de unas técnicas. Porque es tal el repertorio de cuestiones y problemas, de situaciones y de instancias individuales o colectivas, que nadie debería de dudar hoy de que las didácticas de las disciplinas *constituyen un campo específico de conocimiento científico*.

En este camino, el tramo recorrido en estos treinta años ha sido poderoso y potente. Hemos sido capaces de concebir e iniciar la aplicación activa del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales e incluso hemos sido capaces, al reflexionar sobre la educación, de ofrecer algunas cosas nuevas. Porque hay una cuestión indudable:

la educación se realiza, en el caso de nuestra disciplina, por *profesores* (que no *por pedagogos*, aunque lo sean también) y por *profesores de Geografía e Historia* (que no *por historiadores o geógrafos*, aunque los sean también). Se quiera o no, como acabo de señalar, no se educa a través de principios generales, sino se educa a través de conocimientos científicos. Y esta es una tarea a la que pocas cosas nuevas se pueden aportar si no se investiga y se hace ciencia desde cada uno de los campos específicos del saber que se encuentran presentes en las aulas.

Ello tiene un reflejo específico en muchas cuestiones, como acabo de señalar; por ejemplo, ante la manera de formar al profesorado, cuestión que me ha llevado mucho tiempo de trabajo y en la que algo he ofrecido.

Pero ahora, en este tiempo en el que os sugiero reflexionar juntos, mi propósito es referirme a las cuatro cuestiones que he propuesto en el Programa:

A - Su reflejo en el currículum. Ante la nueva situación, ¿Deberíamos cambiar nuestros currícula? ¿Cómo afecta al currículum esta nueva situación? ¿Cómo era antes el currículum? ¿Cómo debiera ser ahora? Para referirme a la cuestión que a mí me preocupa y que quiero compartir con ustedes: *¿Sigue siendo válido un currículum estructurado desde lo que yo llamo “la cronología única” vinculada a cada período escolar?*

B - Su reflejo en la concepción educativa, mas allá de la instructiva, y en la valoración social de nuestra disciplina. Somos una ciencia social, por tanto, *trabajamos ante y con los protagonistas* del currículum, que están en las aulas. Y discutimos si debemos ser, *o cómo debemos ser, una ciencia crítica.*

C - Su reflejo en la validación social, ¿Nos ve la sociedad como un mero conocimiento cultural o nos confiere la categoría de saber científico? Somos solamente *una ciencia que analiza resultados* de la acción social, no los propone ni los predice ni los diagnostica. Pero, podemos serlo? Veamos: no somos una ciencia de prestigio *porque no somos una ciencia de problemas*. O, dicho en la última moda de la educación: la sociedad entiende que los alumnos deben adquirir competencias matemáticas, pero no cree ni siquiera que existan *competencias en el caso de la Historia o de la Geografía*. Nos ven, repito, como un mero

conocimiento cultural, por que narramos hechos y no analizamos procesos problemáticos que necesiten ser solucionados en El aula. Nuestros alumnos no aprenden a solucionar ningún tipo de problemas.. Lo que estudiamos ha sucedido ya: no podemos diagnosticarlo, ni predecirlo, ni proponerlo.

D - Su reflejo en el método didáctico. Las reflexiones anteriores nos deben conducir a lo que parece una evidencia: si convenimos todos en que necesitamos *cambiar el curriculum*, si queremos hacer una *ciencia crítica* desde la propia ciencia, si queremos introducir el *estudio a base de problemas*, necesitamos cambiar la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión y para hacer reflexionar en e1 aula e introducir en ella la enseñanza crítica a través de problemas, necesitamos *dar un giro a la metodología que utilizamos*. Tenemos que analizar procesos y debatir las soluciones finales. No narrar hechos, sino problematizarlos como procesos sociales que han sido construídos de una determinada manera, pero podían haberlo sido de muchas otras. A este respecto, me referiré especialmente al libro de texto.

A - Estructura Curricular

Temporalidad frente a psicología evolutiva ¿Sigue siendo válido un curriculum estructurado desde “la cronología única” vinculada a cada período escolar, o desde lo “cercano-lejano” vinculado a la cartografía?

Porlan y Rivero dicen con acierto que cada estructura disciplinar tiene su propia lógica interna. Tienen razón. Y ello se refleja poderosamente en la teoría y el método didáctico. Es verdad. Pero esta idea nos debe llevar muchísimo más allá: hay que analizar las ciencias en la escuela una a una porque lo propio de una puede ser nefasto para las demás.

Y yo propongo reflexionar en cómo se refleja esta diferente estructura en nuestros sujetos de trabajo: los alumnos. Porque unas ciencias tienen una estructura coincidente con el desarrollo psicológico del individuo y el despliegue de sus capacidades... pero otras no.

Lo primero ocurre, (venturosamente para los profesores de Matemáticas), con el curriculum de Matemáticas. Efectivamente, el estudio de las matemáticas, desde la educación infantil, se va desarrollando en su grado de complejidad del conocimiento versus dificultad de

comprensión, en paralelo con el desarrollo evolutivo de la mente: va de lo “más fácil” a lo más “difícil” en un proceso que nos lleva desde el número y su grafía en infantil, a sumas y restas, o decimales y quebrados en Primaria, caminando hacia raíces cuadradas y ecuaciones en secundaria, etc ... hasta llegar al estudio de integrales.

Pero no ocurre así, de ninguna manera, con la Historia. Y tampoco con la Geografía. Hay que luchar (y será un largo camino) por una nueva estructura curricular del conocimiento histórico que no esté basada exclusivamente en *una cronología única* (en el caso de Historia) ni en el *proceso didáctico cercano-lejano* (en el caso de Geografía).

Estructura del curriculum de Ciencias Sociales en el caso de la Geografía y la Historia

En función de nuestros estudios del problema, podemos decir que no estamos de acuerdo con la estructura curricular de cronología única durante los períodos de la educación obligatoria y, en concreto, en España, por lo que respecta al período 12-16. Yo propongo de manera muy clara romper la estructura cronológica del curriculum y apoyarnos, *en el caso de la Historia* en una estructura cíclica.

No es ningún “invento”. Tiene su fundamentación en la “Teoría de los tres tiempos de Braudel”. Braudel la enunció para su “Teoría de la Historia”. Pero cumple una función educativa de primer orden en el caso de nuestra disciplina.

Se trataría de ir analizando, en el proceso de los cursos de Secundaria obligatoria (12-13-14-15 años), primero lo que Braudel denomina el tiempo corto, presentación de anécdotas, episodios, biografías ... es decir, una *Historia Narrativa* que llame a las puertas mentales del alumno a través de la imaginación y la emotividad, e incluso el mito o la leyenda, un tiempo que fácilmente se puede apoyar en la imagen y en la iconografía.

En cursos siguientes se estudiaría lo que Braudel llamó el *tiempo medio*, un tiempo de análisis de coyunturas, procesos, cambios ... un tiempo que ya permite una *Historia Explicativa*, en el cual el texto histórico, los gráficos y esquemas y, en general aquellos recursos que ya no son únicamente descriptivos tienen adecuado lugar.

Y en los cursos finales se estudiaría el *tiempo largo*, el de las poderosas estructuras sociales, el de las permanencias y las resistencias, el que establece teorías sobre las raíces de las mentalidades sociales ...
Una Historia Interpretativa.

Se trataría, en definitiva que nosotros también, como nuestros compañeros de matemáticas, estudiaríamos primero aquello que de la historia es más coincidente con el grado de desarrollo de capacidades del niño y fuéramos sucesivamente y cíclicamente recorriendo después ese mismo camino y nuevamente, por tercera vez lo hiciéramos, pero fijándonos en cada caso en elementos diferentes del mismo paisaje, lo que nos obligaría a su vez a métodos diferentes y a eficacias diferentes en el aprendizaje. Este sistema de currículum de Historia se podría denominar **currículum cíclico**.

Por lo que respecta a la Geografía, el problema es muy parecido. Nuestros compañeros historiadores y geógrafos (que es a quienes la administración suele encargar la redacción de los currícula), suelen recurrir más a nuestros compañeros de ciencias de la educación que a nosotros. Y se acercan llenos de buena voluntad y respeto.

Así, aceptan la teoría de los psicólogos del conocimiento según la cual (y no voy ya a discutirlo porque es ciencia consolidada), el niño aprende por *exploración sucesiva de lo cercano a lo lejano*. Tomando literalmente esta idea, el currículum de Geografía propone estudiar sucesivamente el colegio, la casa, el barrio, la ciudad, la provincia, la región, el país, el continente y el mundo ... Como vemos, aquí sí que tenemos una ciclicidad curricular.

Pero nos olvidamos de dos cosas: **la primera** es que los psicólogos, como enseguida explicaré, no querían decir eso, por lo que esta teoría curricular falla por su propia base. **Y la segunda** es que esa teoría, en lo que a la geografía se refiere, ha sido más invalidada aún por las tecnologías de nuestro tiempo.

Efectivamente, los psicólogos, como Hanounn y antes tantos otros, hablaban de lo cercano, y de la progresiva exploración y apropiación del medio por los niños como algo directo y personal. Es cercano lo que el niño puede ver y tocar. Y es lejano absolutamente todo lo demás. No está **más cerca** un pueblo de la propia provincia, que el pueblo de otra más lejana, si el niño no conoce directamente ninguno de los dos.

Para un niño, desde aquella teoría científica, ambos son **igualmente lejanos**.

Pero es que, por otro lado, las tecnologías de nuestro tiempo introducen en la pantalla del ordenador o de la televisión del alumno paisajes y territorios lejanísimos que, de nuevo, como en la Historia, llaman a la puerta de su imaginación y de su emotividad: National Geographic les trae a casa el desierto o las montañas, las masas polares o los monjes sintoístas. Nuestros adolescentes conocen mejor Manhattan gracias a "Sexo en Nueva York" que el pueblo de al lado al que nunca han ido.

Nuevamente, aunque en este caso, al contrario que en el caso de la Historia, no lo puedo apoyar sobre resultados de investigación alguna, creemos que habrá que caminar desde una geografía descriptiva de paisajes y situaciones hasta una geografía de problemas.

B - Adquisición Conceptual

Enseñanza crítica o aprendizaje crítico. Las fuentes divergentes

Dice Kant que un buen científico es "*el que prefiere el sobrio y modesto, pero honesto y seguro camino de la ciencia, que se fundamenta en las verificaciones y no en las profecías*".

Algo más adelante hablaré de la Geografía y la Historia como ciencias "*no predictivas*" o ciencias de análisis de resultados, frente a algunas teorías que, sobre todo en Geografía, defienden, parafraseando a Kant, una "*Geografía profética*".

Yo deseo realizar ahora, brevemente, una defensa de mi concepto de una "Didáctica crítica de la Historia" y de una "Didáctica crítica de la Geografía". Pero deseo también plantear que ello nada tiene que ver, no yo voy aquí a entrar en la cuestión, con una "Historia crítica" y una "Geografía crítica". Eso es otra cosa sobre la que podremos hablar en otro momento pero no ahora.

Y tampoco voy a hablar de una "investigación crítica" ni de una "ciencia crítica", cosa con la que estoy absolutamente de acuerdo, porque toda ciencia y toda investigación tienen la crítica como origen y razón de su propia existencia y es por el sentido crítico eficazmente desarrollado, en definitiva, por la que ciencia e investigación se justifican.

La crítica está en la base de todos los conocimientos. Y hasta tan-

to, que probablemente sobre el adjetivo, (crítica), por que es parte del sustantivo (ciencia).

De todas formas sin entrar en más, solo deseo hacer una advertencia desde mi propio juicio personal: es muy fácil confundir las cosas. Para poner en ejemplo, una cosa son la *literatura*, la *filosofía* o la *lingüística*, que critican como es natural la propia ciencia para hacerla avanzar, y otra cosa es la *crítica literaria*, que crítica a *protagonistas* y *resultados*. Lo primero es ciencia, lo segundo es otra cosa.

La ciencia ha de ser crítica de si misma, de su propia concepción, de sus principios y axiomas, de epistemología, de su evolución.

El sentido crítico en las ciencias sociales *no puede ser la crítica ideológica* en el aula de la sociedad que se estudia, (!que cosa tan fácil!) *sino la crítica científica* en el aula de los procesos seguidos para afirmar, precisar o discutir verdades y principios sobre esa misma sociedad.

Si nuestra enseñanza es buena, y nuestro método el adecuado, el sentido crítico tendrá que llegar por sí mismo a nuestros alumnos. Y conseguir eso sí es difícil y requiere de nosotros un tremendo esfuerzo didáctico.

En definitiva, la didáctica crítica no debe traducirse, a mi juicio, en una enseñanza crítica sino en un **aprendizaje crítico**. O dicho de otra manera, no podemos nosotros hacer en el aula un discurso crítico histórico o geográfico, pero debemos suministrar a nuestros alumnos el caudal de técnicas y recursos, es decir, el *método de análisis*, para que *puedan ser críticos por sí mismos*.

Por eso, en la Educación a través de las Ciencias Sociales, yo insisto en un “aprendizaje crítico” lo que implica una enorme y difícil profundización en la didáctica, y no una “enseñanza crítica” que, probablemente se pueda resolver con fáciles discursos ideológicos.

Las fuentes divergentes

En esta línea, en la línea del aprendizaje crítico, la doctara Sánchez Agustí y yo mismo, estamos preparando un libro que tiene el título provisional de “*Fuentes divergentes para el aprendizaje de la Historia. Textos para su uso en el aula*”.

Esta compilación de textos se pone al servicio del profesorado, pero una selección de las mismas ya ha sido incluido en los manuales escolares de los que finalmente les hablaré.

Les voy a poner dos ejemplos de la Historia Medieval de España.

La Batalla de Covadonga se libró, probablemente en el año 722 d.C. en las montañas de Asturias, en la Cordillera Cantábrica, muy al norte de nuestra península. Fue la primera vez que un ejército cristiano venció a los musulmanes después de que las tropas islámicas invadieran la península en el año 711 derrotando al Rey visigodo don Rodrigo en la Batalla de Guadalete.

Los libros educativos españoles destacan esta batalla, con la que se inicia “la Reconquista”, como una gran victoria, como una victoria milagrosa, bajo la protección de la Virgen de Covadonga, patrona de Asturias.

Sobre ello los **crónicas cristianas** dicen:

El Rey don Pelayo esperó a los musulmanes en lo alto del Monte Auseba. Desde allí, inició el ataque. Los musulmanes le disparaban flechas, pero la Virgen hizo que se volvieran a medio camino, regresaran, y les hirieran mortalmente. Al mismo tiempo, las huestes de Don Pelayo causaban en ellos tal moriandad y producían tal desbarajuste en soldados y caballos que los infieles huyeron despavoridos obteniendo así los cristianos una gran Victoria.

Y las **crónicas musulmanas** dicen:

El gobernador de Gijón, Alkama, supo que había un rebelde llamado Pelayo que se había refugiado en las montañas con un reducido grupo de miserables gentes. Reducidos allí iban muriendo de hambre. Cuando sólo quedaban unos veinte hombres y mujeres el gobernador envió una expedición al que ellos arrojaron algunas piedras desde lo alto y huyeron. El gobernador pensó: “unos pobres asnos salvajes. ¿Qué mal pueden hacer?” Y decidió dejarles en manos de Alá hasta que murieran.

El Cid Campeador, Rodrigo Díaz de Vivar, fue un famoso guerrero medieval (siglo XI), cuya figura ha pasado al mito y la leyenda. Conquistó Valencia, se enfrentó a su propio Rey Alfonso VI y dirigió con gran éxito un ejército mercenario cristiano que muchas veces estuvo contratado por los reyes moros en sus luchas internas.

Una **fuentes cristiana** dice:

Oh, Cid, el que en buena hora nació, no hay en Castilla mejor caballero que tú ni otro guerrero ciñó espada con mayor honor.

Las **crónicas musulmanas** dicen:

El conde Rodrigo - maldito sea su nombre - se apropió de Valencia con perfidia, engañando a los nobles valencianos en el tratado, como sólo saben hacer los pérfidos criminales de su calaña. El cristiano - Alá lo maldiga - arrasó nuestros campos, violó a nuestras mujeres, asesinó a nuestros jóvenes y se apropió de las riquezas de nuestras mezquitas a cuyos sacerdotes humilló cobardemente.

C - Valdación Social

Conocimiento cultural o saber científico-instrumental

Las habilidades de pensamiento y de acción, según nos dicen los psicólogos, son (y yo lo creo así) independientes de los contenidos. Pero **los contenidos propios de un área** de conocimiento, y los procesos psicocognitivos que provocan, **desarrollan itinerarios mentales, prioridades y preferencias en la manera de considerar e interpretar la realidad** que influyen poderosamente en las decisiones y las actitudes de los alumnos.

¿Cómo debemos y podemos potenciar los contenidos propios del área para que provoquen el desencadenamiento de procesos de decisiones y actitudes en el camino de ese aprendizaje crítico?

Nuestros compañeros de la Geografía hoy, en España, se están separando radicalmente del campo social en el que se encuentran compartiendo área con nosotros. Creen que son “más ciencia” cuánto más se acerquen a conocimientos que puedan ser predictivos o, como decía yo poco antes, que puedan “ser proféticos”. Pero nosotros somos una ciencia que analiza resultados de la acción social, no los propone ni los predice ni los diagnostica.

Estudiamos el proceso del desarrollo temporal en la vida de las sociedades y estudiamos el producto final del resultado de la acción humana sobre la tierra. De ello, ciertamente, difícilmente podemos inferir que va a pasar más allá. No podemos, apoyándonos en que sabemos historia, predecir cómo va a ser la historia del próximo mes o del próximo año. Y no podemos, apoyándonos en la Geografía, predecir cómo va a cambiar el

paisaje, las fronteras, las fuentes de energía o los medios de generación de capitales el próximo mes o el próximo año.

Eso hace que, para muchos, nuestra ciencia no tenga valor de instrumento de aprendizaje positivo y activo, sino que sea un mero adorno cultural imprescindible en la escuela.

No somos una ciencia de prestigio porque no somos una ciencia de problemas. Porque los profesores estamos acostumbrados, en función de nuestro campo de conocimiento, a presentar resultados de la acción humana convertidos en certezas inamovibles.

O, dicho en la última moda de la educación: la sociedad entiende que los alumnos deben adquirir competencias matemáticas, pero no cree ni siquiera que existan *competencias en el caso de la Historia o de la Geografía*. Nos incluyen en La escuela, repito, un mero conocimiento cultural, nuestros saberes no son instrumentales, no “sirven” para nada.

La última innovación curricular: la Educación por Competencias

Cuando un egresado nuestro va en busca de trabajo su empleador no le pregunta “¿Qué sabe Vd.?” Lo que le pregunta, y lo que sirve en el mundo del trabajo (no olvidemos que preparamos a nuestros alumnos para ser “trabajadores socialmente conscientes”) es “¿Qué sabe Vd. hacer?”.

Los profesores de Geografía e Historia necesitamos hacer un análisis de situación para ser conscientes de qué alumnos estamos formando y cómo se los ofrecemos a la sociedad. ¿Les estamos educando hoy, igual que siempre, suministrándoles saberes *ciertos*, abstracciones *teóricas*, *memorizaciones* de urgencia, *conocimientos desvinculados de los problemas*? Esto no es tan nuevo. Desde siempre la sociedad se pregunta “para qué sirven” cada una de las disciplinas que los profesores de Geografía e Historia enseñamos en la Escuela. Y muchas veces ni siquiera la respuesta correcta es “para adquirir cultura” porque yo no tengo muy claro qué es lo que adquieren.

Nos preocupamos más de que nuestros alumnos “sepan”, (aunque lo sepan sólo un día: el del examen y enseguida lo olviden) que de nuestros alumnos “**quieran Saber**”. Nos preocupamos más de

exponerles “*lo que tienen que saber*” que de *inquietarles por ello*. Les tenemos que enseñar lo que supone no el saber, sino el ignorar y se conscientes de que lo que aprenden no es nada al lado de lo que ignoran.

En el caso de la Geografía y la Historia, tenemos que encontrar, como he señalado, la *instrumentalidad del conocimiento* histórico y geográfico.

La Geografía no se entien de hoy en la escuela sino es en relación con problemas como el desarrollo sostenible, el medio *ambiente*, el *equilibrio* socioeconômico, *el grado de desarrollo* de los países, la búsqueda de nuevas *fuentes de energía*, los problemas de la *producción y el capital*, la *apropiación* del espacio, sus distintas *utilizaciones* hasta hoyY todo ello, no expuesto por el profesor, sino resuelto con metodologías didácticas activas y creativas. Este podría ser el camino para la generación escolar de una “ciencia de problemas” al hablar de la Geografía.

Y la Historia no se entiende hoy sino es en relación con los *medios de comunicación* escritos o audiovisuales, (un buen ejercicio didáctico es que periódicamente los alumnos lean un periódico y analicen cuántas cosas no tienen explicación o no se pueden entender sin la Historia), con *el poder* político, social, económico o religioso, sin el análisis de la *violencia*, sin los contactos interculturalidad, sin el reconocimiento de “los otros”, sin las *identidades*, sin la sentimientos de pertenencia, sin las *clases y grupos sociales*, sin la idea de progreso social o personal, el *trabajo* a lo largo del tiempo, los modos de generar riqueza... Y todo ello, igualmente, no expuesto por el profesor, sino resuelto con metodologías didácticas activas y creativas. Este podría ser el camino para la generación escolar de una “ciencia de problemas” al hablar de la Historia.

Y no estoy hablando de fijarnos en los “problemas relevantes” del hoy, sino en problemas relevantes del pasado, (esto es al fin y al cabo la Historia) que tienen **permanencia todavía hoy** o sirven de **modelo de análisis** para problemas del hoy. A este respecto, la metodología y los recursos técnicos que utilizamos, a mi juicio, tienen que cambiar radicalmente.

D - Método Didáctico

Cambiando la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión

Dice Stenhouse que *el Curriculum es el campo de comunicación de la teoría con la práctica*. El curriculum tiene, pues, que definir este puente. Tenemos una teoría didáctica que comienza a ser construida. Necesitamos convertirla en práctica científica, porque esa es nuestra razón de ser.

Nosotros no construimos ciencia sobre la propia ciencia, no investigamos sobre los problemas de un saber para aumentar su masa crítica y hacer avanzar el conocimiento. Esta es, quizás, una de las razones de la tradicional falta de respeto por nuestros saberes. Pero nosotros sí construimos conocimiento. Lo hacemos sobre la mente de nuestros alumnos. Y esta construcción, que también supone **avance del saber**, una **metodología** para hacerlo, y una **teoría fundamentadora**, es una construcción de doble dirección:

construimos el saber sobre la mente de nuestros alumno y construimos el saber que permite resolver los problemas para poder hacerlo: esto es la ciencia didáctica.

El “prestigio educativo” de una ciencia y, por tanto, su valoración social, se cimienta sobre su nivel de problematización del conocimiento. Y no hay razón alguna para que nuestro conocimiento no sea presentado desde problemas.

La didáctica específica de nuestra materia nos tiene que enseñar a hacerlo. Tiene que investigar sobre el enorme e inacabable campo de conocimientos que ello supone. Y esta es una tarea fundamental para el progreso de la educación y para el progreso del profesorado.

Una metodología didáctica, basada en la valoración de las “nuevas inteligencias”

Durante mucho tiempo, los profesores hemos llamado a la “puerta mental” de un determinado tipo de inteligencia, muy tipificado con

lo que llamábamos C.I. Ha sido la generalización de la educación y la investigación sobre situaciones la que nos está llevando a trabajar en torno a nuevas metodologías que “llamen a otras puertas mentales”. No podemos fundamentar nuestra metodología en un tipo de capacidades para la abstracción, para la memorización, para la “absorción mental de textos”. *Hay otras muchas inteligencias que pueden acceder al conocimiento de muy distinta manera.*

Desde esa perspectiva, yo considero que el libro de texto tal y como ahora le concebimos carece de razón de ser. Y hay que añadir que hoy, en todos los países de nuestro mundo cultural, *los libros de texto están muy bien hechos* y responden fielmente a sus objetivos. Pero, a mi juicio, los objetivos y, por tanto, *los métodos de la educación hoy deben ser otros.*

Es más, el problema incluso se agrava porque en muchos lugares del mundo, el libro, por su concepto burocrático de uso se ha convertido en un instrumento despreciado por la administración. Cuando las administraciones públicas prohíben el uso material del libro por los niños, prohíben que se vincule a ellos, propugnan que le vean como un objeto intocable y externo, que no se puede subrayar, ni llevar consigo, ni, en definitiva, amar ... ¿Cómo pueden luego hacer programas de animación a la lectura, si el libro más íntimo, el de aprendizaje individual del cada alumno, acabará siendo más valorado por los inspectores escolares cuanto menos haya sido abierto?

Por eso voy a hablarles, finalmente, de una de las últimas investigaciones en la que me encuentro comprometido. Me refiero al Proyecto de Innovación A.D.S. (*Aprendizaje Dinámico para Secundaria*) un Proyecto de Investigación que ha durado cuatro años y ha sido subvencionado por Editorial Santillana, del grupo PRISA, la editorial de El País, sobre la eficacia de nuevos materiales educativos que puedan sustituir, en alguna medida, al libro de texto tradicional. La Editorial no contrajo ningún compromiso respecto al equipo de investigación que dirijo, ni nosotros lo adquirimos respecto a la Editorial.

Se ha experimentado, durante estos cuatro años en Institutos de Secundaria de Valladolid, Segovia, Burgos y Madrid. La Editorial Santillana pagó una edición “no venal”, para desarrollar la investigación, Y subvencionó viajes, reuniones, dietas y otros materiales ne-

cesarios para desarrollar la investigación (encuestas, tests, observación externa, etc ...). El equipo ha estado compuesto por profesores universitarios, de secundaria y de primaria. Su aplicación ha corrido a cargo de todos ellos y de profesores de secundaria que no formaban parte del equipo.

Si hubiera que definir las características de este material diríamos que se caracteriza por ser un material:

1.- Para ser utilizado masivamente: escrito, subrayado, coloreado, tijereteado.

2.- Para que el alumno se mueva en clase, pregunte, hable, dialogue con los compañeros... Esté durante toda la clase hablando de Histona.

3.- Para que el profesor no sea un glosador de textos inmóvil en su lugar de siempre, sino un director, coordinador y consejero de aprendizajes que pasea por el aula interviniendo en los aprendizajes de los alumnos y que puede decidir que sea individual o cooperativo.

4.- Para dar versatilidad al conocimiento, ya que hay contenidos mínimos, contenidos de ampliación del conocimiento y repetición del mismo. Los contenidos de cada "lección" se repiten al menos tres veces, pero nunca desde las memorizaciones, sino desde nuevos procedimientos de aprendizaje.

5.- El modelo vale para todas las disciplinas, pero ha empezado por Ciencias Sociales, Geografía e Historia y por Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, Biología y Geología.

6.- No hay un libro por curso, sino aproximadamente hay un cuaderno por mes, con lo que el curso, tiene entre seis y ocho cuadernos por curso. Ello permite una gran versatilidad, tanto de traslado Del alumno como de adquisición.

Las conclusiones de la investigación han otorgado a estos materiales una eficacia³ absoluta, medida en *rendimientos reales*, valorada en un *75% respecto al total* de alumnos, (incluyendo los que ya tenían altas calificaciones con el libro de texto tradicional), en un *45% respecto a los alumnos que fracasan* con el libro de texto tradicional (en cifras brutas, sin entrar en valoraciones de capacidad, situación social, etc ...) y en

³ La *eficacia* se midió con pruebas objetivas del mismo tipo que el material y con exámenes tradicionales memorizadores.

un 90% respecto a la estimación valorativa de los propios alumnos en comparación con *el libro de texto tradicional*. El 100% de los alumnos lo consideró *más gratificante*.

En la valoración de los profesores, comparándolo con el libro de texto tradicional, el porcentaje fue exactamente el mismo que con los alumnos: el 90% de los profesores lo consideran preferible en términos absolutos y “no contaminados” (es decir, dejando aparte el precio, o las decisiones de la administración, etc ...). De este porcentaje, sin embargo, sólo el 70% señaló que no tendría ningún inconveniente en adoptarlo como método didáctico. La razón está, quizás, en que, en todos los casos, se constató que *el trabajo del profesor* con estos materiales supone un 100% más (es decir el doble) que con el libro de texto, pero en un 80% se estimó por el profesorado como *más gratificante, más eficaz, más generador de nuevas y diversas situaciones de aprendizaje y más positivo respecto a la atención a la diversidad*.

Se valoraron otras cuestiones como: el peso y el volumen, el precio, las imágenes fotográficas, los dibujos, los mapas, la redacción de los textos, los textos Históricos y geográficos incluidos, los contenidos de aprendizaje mínimo, la repetición, el archivo de ampliación, los pasatiempos, las pegatinas, los colores.

Resumen

Los profesores tenemos una gran responsabilidad: situar a nuestros alumnos en la vida. Para ello, nuestro templo de ejercicio, el aula, es el ámbito en el que los alumnos aprenden los ritos, las fórmulas, los ideales, las ideas, las soluciones, las técnicas, los problemas... con los que en la vida se han de encontrar. Un conjunto de profesores, cada uno con su propia oferta de aprendizajes, se encargan de ello. Muchos de ellos y muchas de sus ofertas, son consideradas socialmente imprescindibles. Pero otros, y sus ofertas, son consideradas socialmente como de inferior valor instrumental para la vida. Nos estamos refiriendo, entre ellas, fundamentalmente a la Geografía y la Historia.

Pero ello es así, en gran parte (y eso también es problema de las demás ciencias de la escuela), porque existe un gravísimo déficit de reflexión, teorización, metodología educativa e investigación científica sobre **el papel de los conocimientos** cuando queremos ponerlos al servicio de la educación.

Estas líneas han pretendido denunciar esta carencia e incentivar la vocación de profesores y formadores de profesores, para dedicarse enteramente a transitar por este camino en cumplimiento de una definición que muchas veces he enunciado: **“La Didáctica es la ciencia que investiga sobre el arte de educar a través de los conocimientos”**.

Recebido em julho de 2009
Aprovado em novembro de 2009

